

Mediación, de James Wertsch,.

Erausquin C.

Cita:

Erausquin C. (2007). *Mediación, de James Wertsch,.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/633>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/Mto>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

MEDIACIÓN

James Wertsch “Mediation”,

Cap. 7 de Daniels H., Cole M. & Wertsch J.

“The Cambridge Companion to Vygotsky”

Cambridge University Press. 2007.pp. 178-192.

La mediación es un tema que atraviesa los escritos de Lev Semenovich Vygotsky. En su perspectiva, un aspecto central de la conciencia humana es que está asociada con el uso de herramientas, especialmente “herramientas psicológicas” o “signos”. En lugar de actuar de un modo directo, no mediado, en el mundo social y físico, nuestro contacto con el mundo es indirecto o mediado por signos. Esto significa que la comprensión de la emergencia y la definición de los procesos mentales superiores debe estar fundamentada en la noción de mediación.

La categoría de mediación también provee la base para otra de las metas teóricas de Vygotsky, es decir, construir un vínculo entre los procesos sociales e históricos, por un lado, y los procesos mentales de los individuos, por el otro. Es porque los humanos internalizan formas de mediación provistas por particulares fuerzas culturales, históricas e institucionales, que su funcionamiento mental está socio-históricamente situado.

La importancia que Vygotsky atribuye a la mediación se reflejó en una conferencia que desplegó cerca del fin de su vida, en la que afirmaba: “Un hecho central de nuestra psicología es el hecho de la mediación (oposredovanie)” (Vygotsky, 1982, p.166) Pero éste es un tema que le preocupaba desde el comienzo de su carrera en adelante. En una nota de 1930 en “El método instrumental en Psicología”, por ejemplo, él enfocaba la importancia de los signos como “formaciones artificiales ...(que) son sociales, no orgánicas ni individuales” (Vygotsky, 1981, p.137) y él incluía bajo este encabezamiento: “lenguaje, diferentes sistemas de conteo, técnicas mnemónicas, mapas, y dibujos mecánicos, todas las clases de signos convencionales” (Vygotsky, 1981, p.137).

En el análisis del método instrumental que él desarrolla en ese artículo, Vygotsky esboza un triángulo mediacional para “actos (instrumentales) artificiales” (Vygotsky, 1981, p.137). Con relación a la memoria, por ejemplo, esto significa que:

“En la memoria natural, la directa (reflejo condicionado) conexión asociativa A-B es establecida entre dos estímulos A y B. En la memoria artificial, nemotécnica, de la misma impresión, en lugar de esta conexión directa A-B, son establecidas dos nuevas conexiones A-X y B-X, con la ayuda de la herramienta psicológica X (por ejemplo, un nudo en un pañuelo, un hilo en el propio dedo, un esquema mnemónico) (Vygotsky, 1981, p.138).

No es accidental que esta formulación tenga sorprendentes similitudes con el “triángulo mediacional básico” que Michael Cole (1996) sitúa en la base de la psicología cultural o el elaborado conjunto de triángulos dentro de triángulos que Yrjo Engestrom (1987) ha empleado en sus escritos. Las ideas que Vygotsky desarrolló han sido elaboradas en una variedad de modos por otros teóricos para producir varias líneas de investigación.

Vygotsky dominó un método “genético”, o del desarrollo (Wertsch, 1985), cuando analizó la mediación, y para él esto significó enfatizar la transformación cualitativa más que los incrementos cuantitativos. Desde su perspectiva, la inclusión de signos en la acción humana no simplemente conduce a mejoras cuantitativas en términos de velocidad o eficiencia. En cambio, el foco es cómo la inclusión de herramientas y signos conduce a la transformación cualitativa, un punto que Vygotsky señaló cuando escribió: “Siendo incluida en el proceso de la conducta, la herramienta psicológica (signo) altera la dinámica completa y la estructura de las funciones mentales. Lo hace determinando la estructura de un nuevo acto instrumental así como una herramienta técnica altera el proceso de una adaptación natural, determinando la forma de las operaciones del trabajo” (Vygotsky, 1981, p.137).

En síntesis, *mediación* es un tema central que atraviesa el pensamiento de Vygotsky. Sin embargo, eso no significa que él diera una sola definición unificada. En cambio, mediación surgió en sus textos en una diversidad de modos, y en el proceso, surge algo así como diferentes significados. Comienzo por presentar una oposición básica en los significados que el término “mediación” tomó en los escritos de Vygotsky. Después de bosquejar las dos clases generales de mediación que he visto en sus textos, retornaré a algunos temas abarcativos, que muestran cómo las mismas pueden ser entendidas como partes de un paisaje más amplio.

Las dos perspectivas de Vygotsky sobre “mediación”

Es posible encontrar un orden en lo que de otro modo podría parecer una diversa, incluso contradictoria, pintura que ofrecen los escritos de Vygotsky sobre el tema, distinguiendo entre dos básicas clases de mediación. La distinción tiene tanta vinculación con las diferentes lentes disciplinarias con las que Vygotsky aborda la mediación, como vinculación con las genuinas diferencias en las formas que la misma adopta.

Durante la última década de su trayectoria, Vygotsky se dedicaba a hablar con los psicólogos, maestros y otros profesionales que se ocupaban de los chicos y adultos con discapacidades y dificultades, y al hacerlo, empleaba el lenguaje profesional de la psicología y la fisiología de su tiempo, una forma del habla que califica como lo que Bakhtin (1986) llamó un “lenguaje social”. Al mismo tiempo, sin embargo, Vygotsky continuó empleando el marco teórico y el lenguaje social que había adquirido en su estudio temprano de la semiótica, la poética y la teoría literaria. No es necesario ver esos dos lenguajes sociales como enteramente distintos o ininteligibles recíprocamente, pero en muchas instancias, conducen a Vygotsky a tomar diferentes perspectivas en un espectro de tópicos, incluyendo el de “mediación”.

Al emplear el lenguaje social primeramente mencionado, Vygotsky hablaba en el idioma de la psicología, especialmente acerca de lo que hoy veríamos como una forma de conductismo, o tal vez cognitivismo, para terminar dando cuenta de lo que llamará “mediación explícita”. La mediación

implicada en ese caso es explícita en dos sentidos. Primero, es explícita porque un individuo, u otra persona que está dirigiendo a este individuo, abierta e intencionalmente introduce un “medio-estímulo” dentro de una continua corriente de actividad. En segundo lugar, es explícita en el sentido de que la materialidad de los “medios-estímulos”, o signos, involucrados, los torna obvios y permanentes.

La mediación explícita continúa siendo un tópico de estudio en la psicología contemporánea y en la ciencia cognitiva. Por ejemplo, en su análisis de “cómo una cabina de aeroplano recuerda su velocidad”, Edwin Hutchins (1995) examina los usos de agentes humanos de variados “sistemas sociotécnicos” para organizar su memoria y sus procesos cognitivos. Como parte de su argumento, hace un llamado explícito a la ciencia cognitiva para ir más allá de su foco en individuos aislados y tomar en cuenta el rol de las herramientas culturales- como dispositivos de aeroplanos u otros instrumentos - en el recuerdo y en la acción humana en general.

Contrasta con la mediación explícita lo que yo denomino “mediación implícita”, que tiende a ser menos obvia y, por eso, más difícil de detectar. Como ejemplos de *mediación implícita*, consideren las discusiones de Vygotsky sobre el rol del habla social y del habla interna en la mediación de la conciencia humana. Debido a la efímera y fluída naturaleza de estas formas de mediación, ellas son a menudo “transparentes” – es decir, que se puede ver a través de ellas y no a ellas - para el inadvertido observador y, por eso, son menos fácilmente tomadas como objeto de reflexión o manipulación consciente. Además, la mediación implícita típicamente no necesita ser artificialmente e intencionalmente introducida en la acción continua. En lugar de ello, es parte de una corriente comunicativa ya en curso, que es puesta en contacto con otras formas de acción. Por cierto, una de las propiedades que caracterizan la mediación implícita es que involucra signos, especialmente del lenguaje natural, cuya función primaria es la comunicación. En contraste con el caso de la mediación explícita, esos signos no son introducidos deliberadamente en la acción humana y no surgen inicialmente para organizarla. En cambio, son parte de una corriente preexistente, independiente, de acción comunicativa, que se integra con otras formas de conducta orientada a metas.

Mediación explícita

Comentarios acerca de lo que estoy denominando mediación explícita pueden ser hallados en muchos puntos de la obra de Vygotsky y en el trabajo de sus discípulos y colegas. Por ejemplo, la mediación explícita fundamenta su abordaje del desarrollo conceptual (Vygotsky, 1987, caps. 5 y 6), lo mismo que el estudio del desarrollo de la memoria en la “Tarea de los Colores Prohibidos” usada por Aleksei Nikolaevich Leontiev, en la investigación que el condujo en el laboratorio de Vygotsky (Leontiev, 1932; Vygotsky, 1978, pp.38-51).

La mediación explícita está en juego generalmente en las discusiones del “método funcional de la doble estimulación”, una noción que Vygotsky subrayó en “Un estudio experimental del desarrollo conceptual”, en el capítulo 5 de *Pensamiento y Lenguaje*. En esa obra, escribió:

“Usando este método, estudiamos el desarrollo y la actividad de las funciones mentales superiores con la ayuda de dos conjuntos de estímulos. Esos dos conjuntos de estímulos cumplen diferentes roles para la conducta del sujeto. Un conjunto de estímulos cumple la función del objeto sobre el cual la

actividad del sujeto es dirigida. El segundo funciona como signos que facilitan la organización de la actividad". (Vygotsky, 1987, p.127).

En los estudios que involucran estimulación doble, el procedimiento básico de Vygotsky consistía en impulsar a los sujetos a usar un conjunto de estímulos artificiales, o signos, que eran abiertamente introducidos en la actividad del sujeto por un investigador. Por ejemplo, en la Tarea de Colores Prohibidos, los sujetos se comprometían en una tarea que requería recordar una lista de nombres de colores. Se les daba un conjunto de tarjetas de colores y se les decía que esas tarjetas podrían ayudarlos a recordar qué nombres de colores ya habían mencionado y, de acuerdo con las reglas del juego, no mencionarlos de nuevo. En este caso, el primer conjunto de estímulos, que "cumplen la función del objeto sobre el cual es dirigida la actividad del sujeto", era el conjunto de nombres de colores usados por los sujetos al responder a las preguntas del experimentador. El segundo conjunto de estímulos, que iban a funcionar "como signos que facilitarían la organización de su actividad", eran las tarjetas de colores introducidas por el investigador.

El objetivo básico del estudio de la Tarea de Colores Prohibidos era documentar cómo los niños usan los signos que provee el investigador (las tarjetas de colores) más efectivamente con la edad. La mayoría de los que tenían 5 o 6 años no parecían darse cuenta de que los signos tenían algo que ver con su desempeño en la tarea, mientras que los de 10 a 13 años claramente sí lo descubrían. El camino de desarrollo implicado es el que va de un punto en el que los estímulos tenían muy poco significado y poca eficacia funcional, a un punto en el que los sujetos lograban apreciar su significación para organizar su desempeño.

El siguiente resumen del tema general que se deriva del estudio, enmarca el planteo en términos del método genético de Vygotsky, con foco en la transformación cualitativa:

"Hemos hallado que las operaciones con signos aparecen como resultado de un complejo y prolongado proceso, sujeto a todas las leyes básicas de la evolución psicológica. *Esto significa que la actividad de usar signos en los niños no es simplemente inventada ni inculcada por los adultos, sino que más bien surge de algo que no es originalmente una operación con signos y se transforma en tal después de una serie de transformaciones cualitativas*". (Vygotsky, 1978, pp. 45-46, énfasis en el original).

En éste y otros puntos en los que Vygotsky aborda la mediación explícita, el foco está puesto en cómo los signos pueden ser introducidos para facilitar su organización. Por un lado, él presentaba sus puntos en un lenguaje social de estímulos y respuestas, un lenguaje que sugeriría que hay poco espacio para hablar acerca del significado o la significación funcional de los signos. Parecería que una de sus razones para formular las cosas de este modo, era unirse a una discusión intelectual de su época, que empleaba este lenguaje social. Por otro lado, su énfasis en la transformación cualitativa de los signos estímulos, tal como ellos eran empleados en los más altos niveles de desarrollo, sugiere que su significado es atravesar el cambio, siendo éste un planteo que va más allá de los límites de su lenguaje social, que siempre tiende a evitar nociones tales como significado o significación. En mi opinión, el hecho de que Vygotsky introdujera el significado dentro de esta discusión refleja su continuo interés en los temas

poéticos y semióticos que habían estado en el corazón de sus estudios más tempranos, un interés que emerge más claramente en sus escritos que abordan la segunda clase de mediación.

Mediación implícita

Las ideas acerca de lo que estoy denominando mediación implícita surgen en numerosos puntos en los escritos de Vygotsky, pero tal vez la más elaborada producción puede ser hallada en el capítulo 7 de *Pensamiento y Lenguaje* (Vygotsky, 1987), un texto que él completó cerca del fin de su vida. El título de este capítulo es “Pensamiento y Palabra”.

Los dos términos en ese título del capítulo representan polos de una oposición en la perspectiva de Vygotsky. Él formuló esa oposición para subrayar un problema conceptual que vio en mucha de la literatura existente sobre pensamiento y lenguaje. Era la “tendencia a ver el pensamiento y la palabra como dos elementos independientes e aislados” (Vygotsky, 1987, pp.243-244). Su descripción del pensamiento verbal – descripción en la cual la oposición, la tensión y la dialéctica caracterizan la relación entre los dos términos – era un intento de superar dicha tendencia.

En su crítica a la clase de falsa y errónea escisión entre pensamiento y palabra que él veía en la investigación de su época, Vygotsky propuso tomar el “significado de la palabra” como unidad de análisis, algo que nos permite reconocer “un fenómeno que comprende a la vez habla e intelecto” (Vygotsky, 1987, p.244). A lo largo de este capítulo, Vygotsky enfatizó la necesidad de enfocar la dialéctica entre pensamiento y palabra. Él veía esa dialéctica como una suerte de lucha en el desarrollo y aseguraba que ése era “el resultado primario de este trabajo (y)... el centro conceptual de nuestra investigación” (Vygotsky, 1987, p.245). En su perspectiva, “El descubrimiento de que el significado de la palabra cambia y se desarrolla es nuestra nueva y fundamental contribución a la teoría del pensamiento y el lenguaje” (Vygotsky, 1987, p.245).

Vygotsky vio este planteo acerca de la relación de desarrollo entre pensamiento y palabra como aplicable al proceso *microgenético* tanto como al *ontogenético*, al punto que se refleja en su afirmación de que el significado de la palabra “cambia durante el desarrollo del niño y con modos diferentes de funcionamiento del pensamiento” (Vygotsky, 1987, 0.249). Más allá de a cuál “dominio genético” (Wertsch, 1985) corresponde el ítem, en la pintura general que Vygotsky presentó, el pensamiento estaba ubicado para ser una temprana “fusionada, inseparable totalidad” (Vygotsky, 1987, 0.251) que se pone en contacto con las palabras, las que involucran por su lado generalización y representación discreta y secuencial.

En relación al último dominio, el de las palabras, con generalización, y discreta y secuencial representación, Vygotsky postuló “dos planos del habla” y argumentó que “el aspecto interno, significativo, semántico del habla está asociado con leyes de movimiento diferentes de los de su “aspecto externo, audible” (Vygotsky, 1987, p.250). Esto proveía la base para una descripción del habla interna que fue usada por Luria (1975), Akhutina (1975), y otros en sus análisis de la “afasia dinámica”. La línea general de razonamiento es que el habla interna, con sus peculiares propiedades de *predicatividad* (la tendencia a proveer información “dada” sobre el “sujeto psicológico”) y *aglutinación* (la tendencia a combinar formas superficiales en unidades simples) – ver Wertsch (1985) sobre

predicatividad y aglutinación -, difiere de la organización gramatical del habla externa, audible. En esta descripción, el habla interna impone el primer tiempo de segmentación y organización secuencial al pensamiento, mientras hace su camino a la expresión abierta.

En el capítulo 7 de *Pensamiento y Lenguaje*, entonces, dos tipos de representación chocan y se transforman mutuamente una a la otra. Una – “pensamiento” – es relativamente temprana, fusionada, indivisible y no secuencial, y la otra – “palabra” – introduce segmentación y secuencia. Para mis propósitos aquí, lo que es importante es que la mediación involucrada no es explícita, es decir, no es objeto de reflexión consciente ni es externa o intencionalmente introducida. En cambio, la mediación es algo que automáticamente, y en la mayoría de los casos inintencionadamente, es construido dentro del funcionamiento mental.

Desarrollando su línea de razonamiento sobre este tema, Vygotsky estaba fuertemente en deuda con uno de sus mentores, Gustav Gustavovich Shpet (1879-1937). En el capítulo 7 de *Pensamiento y Lenguaje*, Vygotsky no citó a Shpet (aunque él sí lo cita en un trabajo anterior), pero las razones para ello se originaban probablemente en una necesidad política. Como Martsinkovskaya (1996), Nemeth (1997), y Zinchenko (2000) dicen, los problemas de Shpet con las autoridades Soviéticas, que eventualmente lo condujeron a su brutal interrogatorio y ejecución en 1937, habían ya empezado a surgir en el comienzo de los 30. Recientes descripciones de Cole y Levitin (2006) sobre la claridad política de Vygotsky, dejan en claro que él habría sido consciente de qué era y qué no era permitido en la atmósfera política del comienzo de los 30 en la Unión Soviética.

En cualquier caso, sabemos que Vygotsky fue alumno del seminario de Shpet durante dos años (Vygodskaya & Lifanova, 1996), y los temas que fueron discutidos incluían indudablemente los que subrayaba Shpet en sus escritos, especialmente en su monografía de 1927, *Las formas internas de la palabra: estudios y variaciones de un tema humboldtiano* (Shpet, 1999).

Partiendo de la base conceptual legada por Wilhelm von Humboldt, Shpet enfatizaba:

“El lenguaje es acción no concluída, “ergon”, pero también muy prolongada actividad, “energeia”, es decir, como Humboldt explicó, “trabajo perpetuamente repetido del espíritu, dirigido a hacer del sonido articulado el medio para expresar el pensamiento”...La síntesis en este caso no consiste en enlazar dos unidades separadas: puro pensamiento y puro sonido, sino es la de dos miembros de una estructura concreta unificada, dos términos de una relación: contenido de sentido orientado al objeto...y forma externa de su encarnada expresión verbal...en formas sensorialmente perceptibles. Estas formas son transformadas a través de una relación, para dar sentido, desde formas naturales combinadas en la “cosa”, a la significación social específica, presente en los signos, del significado cultural”. (Vygotsky, 1996, p.94).

La insistencia de Shpet en el lenguaje como actividad es bastante consistente con el foco de Vygotsky en el habla, como opuesto al lenguaje. Y el argumento de Shpet de que la dialéctica o síntesis involucrada no es entre puro pensamiento y puro sonido es consistente con la crítica de Vygotsky a los investigadores que erróneamente veían “pensamiento y palabra como dos elementos aislados e independientes”. En lugar de enfocar dichos elementos como si pudieran ser considerados

separadamente, Vygotsky, como Shpet, insistían en examinarlos como parte de una unidad de análisis que es inherentemente compleja y dinámica. En términos de Vygotsky:

“La idea central... puede ser expresada en la siguiente fórmula general: la relación del pensamiento con la palabra no es una cosa sino un proceso, un movimiento del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento. El análisis psicológico indica que su relación es un proceso en desarrollo, que cambia mientras pasa a través de series de estadios... El movimiento del pensar, del pensamiento a la palabra, es un proceso de desarrollo”. (Vygotsky, 1987, p.250).

Desde esta perspectiva, la dialéctica involucrada es entre una forma de signo material – lo que Charles Sanders Peirce (1960) llamó un “vehículo signo” – y las intenciones orientadas a objetos de los hablantes o receptores. Siempre involucra un elemento de colisión y conflicto entre un vehículo del signo, cuyo significado tiene a abstraer y generalizar y pertenece a una comunidad semiótica preexistente, por un lado, y la intención única del individuo, situada espacio-temporalmente, por el otro.

Estos conceptos pueden ser usados para ayudar a resumir algunas de las diferencias entre mediación implícita y explícita. Mediación explícita involucra introducción intencional de signos dentro de una corriente de actividad en curso. En este caso, los signos tienden a ser diseñados e introducidos por un agente externo, tal como un tutor, que puede ayudar a reorganizar una actividad de algún modo. En contraste, la mediación implícita típicamente involucra signos en la forma del lenguaje natural, que han evolucionado al servicio de la comunicación y son entonces controlados desde otras formas de actividad. Porque la integración de signos en el pensar, recordar, y otras formas de funcionamiento mental, ocurre como parte de la dialéctica que naturalmente tiene lugar, subrayada por Shpet y Vygotsky, sin convertirse de buenas a primeras en objeto de conciencia o reflexión.

El significado del signo se desarrolla

La distinción que he resumido entre mediación explícita e implícita en los escritos de Vygotsky puede aparentar tomar la forma de una nítida, incluso polarizada oposición, pero ello sería simplificarla en exceso. El hecho de que estas dos formas de mediación sean parte de un marco conceptual más amplio significa que comparten varios rasgos comunes, que pueden ser apreciados retomando la máxima básica de Vygotsky que es “el significado del signo se desarrolla”.

A través de sus escritos, Vygotsky enfatizó la importancia de usar un método genético para comprender el funcionamiento mental humano, y esto aplicado a la mediación en todas sus formas, no menos que a cualquier otro tópico. Relacionado con esto, él argumentó que una nota destacada de la relación entre signo y conducta, tanto como entre palabra y pensamiento, es que atraviesa un cambio fundamental.

La línea general de razonamiento que Vygotsky empleó, surgió de su crítica a los teóricos que asumían que la relación entre palabra y pensamiento permanece constante. En contraste, él comenzó por asumir que los signos primero surgen en la acción social e individual sin que sus usuarios comprendan completamente su significado o rol funcional. Lo que entonces ocurre es un proceso de comenzar a comprender el significado y la significación funcional de las formas-signo que uno ha estado usando todo el tiempo. En un importante sentido, los humanos usan signos antes de entender lo que están

haciendo, o demuestran “desempeño antes de competencia”, como Courtney Cazden (1981) suscita y elegantemente dice.

La línea de razonamiento de Vygotsky sobre este tema descansa en supuestos cruciales acerca de los signos y su uso en los procesos sociales y mentales. En particular, descansa sobre ideas inherentes a la semiótica triangular mencionada al principio, que distingue entre forma del signo y significado del signo. En su descripción de los fenómenos de un amplio espectro, desde los estímulos-signos usados en la Tarea de los Colores Prohibidos a la función regulativa del habla social, egocéntrica e interna, Vygotsky supone que una forma de signo material está involucrada y que es crucial para comprender cómo su significado puede desarrollarse. La clave de esto es el insight que las formas de signos materiales hacen posible, aun cuando los agentes involucrados no comprendan su significación totalmente.

Desde esta perspectiva, la meta general de la instrucción es ayudar a los estudiantes a convertirse en usuarios fluidos de un sistema de signos. El resultado es un nuevo nivel, a menudo un tipo cualitativamente nuevo, de “cognición distribuida” (Salomon, 1993). Es decir, que involucra distribución entre signos y agentes activos utilizándolos. En este enfoque, la instrucción siempre conlleva una suerte de “entrenamiento” o “domesticación” de las acciones de novatos en el mundo. Esta domesticación tiene tanto beneficios como costos, porque las herramientas culturales inevitablemente traen con ellas “restricciones” tanto como “ayudas” (Gibson, 1979, Wertsch, 1998) Por ejemplo, aprender cómo arreglárselas con un conjunto de datos provenientes de observaciones empíricas empleando una particular técnica gráfica, provee insight de las pautas de regularidad, que de otro modo permanecerían indetectadas, pero también entraña menor capacidad para ver otras pautas que podrían revelársenos empleando diferentes medios.

Desde una perspectiva vygotkiana, el proceso de dominar una herramienta semiótica típicamente comienza en el plano social, aunque por supuesto tiene momentos psicológicos individuales y resultados individuales también. En su “ley genética general del desarrollo cultural”, Vygotsky desarrolla este punto argumentando que el funcionamiento mental superior aparece primero en el plano “intermental” y luego en el plano “intramental”. Cuando se encuentra una nueva herramienta cultural, esto significa que los primeros estados de adquisición típicamente involucran interacción social y negociación entre expertos y novatos o entre novatos. Es precisamente a través de la participación en esta interacción social que las interpretaciones son primero propuestas y elaboradas y, por eso, se tornan pasibles de ser gobernadas por los individuos.

Una interesante propiedad de los sistemas de signos que están en el corazón de la instrucción, es que son increíblemente robustos en lo que pueden habilitar de interpretación y comprensión en muchos diferentes niveles, y sin embargo todavía sostienen alguna forma de funcionamiento intermental requerido para mover el aprendizaje y la instrucción hacia adelante. A menudo, parece posible usar esos sistemas de signos para comunicar, aun con un muy bajo nivel de comprensión compartida de todas sus implicaciones. Por cierto, la mayoría de nosotros probablemente hablamos, calculamos y desarrollamos otras acciones semióticas la mayor parte del tiempo, sin comprender del todo el poder de los sistemas de signos que estamos empleando. En la famosa imagen provista por Edward Sapir (1921), es como si

manejáramos una dínamo, capaz de generar una enorme cantidad de electricidad, para activar un simple timbre.

El enfoque sugiere que el acto de hablar a menudo (o tal vez siempre) involucra el empleo de un sistema de signos que nos fuerza a decir más (como también quizás menos) de lo que entendemos o nos proponemos decir. Decimos más en el sentido de que nuestros interlocutores pueden entender que les hemos comunicado un mensaje de nivel más alto que lo que nuestro dominio del sistema de signos garantizaría. Esto es así en la comunicación cotidiana, aun cuando estemos hablando acerca de tópicos sobre los cuales hemos desarrollado real experticia, pero tiene particularmente importantes implicaciones cuando se refiere a cómo los novatos participan in el funcionamiento intermental en contextos instruccionales.

Para ver cómo todo esto trabaja, es útil invocar una noción de “intersubjetividad”, tal como la que propone Ragnar Rommetveit (1972, 1979), en conexión con la comunicación humana en general y Barbara Rogoff (1980) en conexión con el desarrollo humano y la socialización en particular. Recientemente, Rommetveit desarrolló la siguiente ilustración de este fenómeno:

“Imagine la siguiente situación: una dama que es una muy conocedora amateur de la mecánica de automóvil descubre que hay algo que anda mal con el carburador de su auto. Su marido, que es notoriamente ignorante acerca de la maquinaria automotriz y ni siquiera sabe cómo es un carburador, ofrece conducir el auto a un garaje para hacerlo reparar. El le dice al mecánico de autos en el garaje: “Hay aparentemente algo que anda mal con el carburador”. Eso ahorra al mecánico tiempo considerable en la averiguación del problema”.

Para Rommetveit, el punto es que el marido en este caso puede haber llegado sólo a un mínimo nivel de intersubjetividad con el mecánico cuando se trata de entender la idea y función – y aun la referencia – de “carburador”. Sin embargo, el fue capaz de transmitir el mensaje de su mujer, porque estaba manejando un vehículo signo que hizo parte del trabajo por él. Como Rommetveit señala, en lugar de asumir que el marido poseía la comprensión que podría completamente apoyar esta pronunciación, él estaba involucrado en un episodio de “ventrilocuación” que le permitió decir más que lo que entendía.

El propósito del ejemplo de Rommetveit no es alentarnos a empezar a usar expresiones de las cuales tenemos sólo una mínima comprensión. Por cierto, su ejemplo es inteligente precisamente en la medida que se trata de algo inusual en relación al tema. En la socialización, el aprendizaje y la instrucción, sin embargo, el objetivo de muchos ejercicios puede ser ponernos en una posición no diferente que la del marido en esta ilustración. La situación común en muchos contextos instruccionales involucra a los estudiantes diciendo y haciendo cosas que ellos sólo parcialmente comprenden. Esto culmina en lo que podría parecer a algunos una paradoja de cómo es posible decir más que lo que uno entiende, pero tiene sentido si uno reconoce que la forma material de los vehículos-signo nos permiten funcionar a un nivel que está “muy por delante” de nuestra actual pericia.

Pero el propósito de la instrucción va más allá de esto. No sólo puede ser posible, sino puede ser deseable que los estudiantes digan y hagan cosas que parecen ir más allá de su nivel de comprensión. Esto es porque tal posibilidad significa que ellos pueden entrar en una forma básica de intersubjetividad

con más experimentados maestros y expertos y por eso palanquear su camino hacia arriba incrementando niveles de experticia. Lo que podría en principio parecer un fracaso en la comunicación es a menudo la llave para entrar en una nueva área de instrucción.

Para ilustrar cómo estas ideas son desarrolladas en contextos instruccionales, vuelvo a un análisis reciente de Wertsch y Kazak (en prensa). Tiene que ver con el discurso de un maestro a un grupo de estudiantes sobre cómo organizar y presentar datos de observaciones que ellos habían hecho acerca de qué condiciones producen el mayor crecimiento de las plantas. Específicamente, ellos habían hecho crecer plantas en condiciones diferentes de luz. Discutiendo los datos que los estudiantes habían recogido en este ejercicio, este maestro introdujo a la vez mediación explícita y formas implícitas de mediación. El medio mediacional explícito que él introdujo fue una hoja de papel graficado que los estudiantes iban a usar para presentar sus datos. La mediación implícita en este caso estaba en conexión con su uso de unos pocos términos básicos. Además de decir a los estudiantes “que organicen los datos de alguna manera”, él les requirió “que traten de determinar cuál es la típica planta rápida”, usando el término “típica” en varias ocasiones, y les dijo que deberían preguntar “cuán esparcidos, desparramados” estaban los datos.

Para cualquiera familiarizado con el análisis estadístico, los términos “típico” y “esparcidos” están vinculados a un conjunto habitual de procedimientos y medidas. La tipicidad acerca de la cual el instructor estaba inquiriendo, tiene que ver con la tendencia central, y la preocupación sobre cuán esparcidos estaban los datos refleja un interés en lo que se llama variación estándar en el lenguaje de las estadísticas. Este instructor no empleó términos técnicos como “tendencia central” o “variación standard” en la discusión, pero estaba introduciendo expresiones dirigidas a conseguir que los estudiantes empezaran a pensar acerca de estos temas. Además, les proveía papel gráfico, que los “ayudaría” de algún modo, como ordenar los datos en la forma de un histograma. Desde la perspectiva del análisis de la mediación, entonces, estaba introduciendo tres vehículos-signo materiales en el funcionamiento *intermental* e *intramental*, que tenían sólo un mínimo significado o significancia funcional para los estudiantes.

En la discusión que siguió quedó claro que, al menos inicialmente, la comprensión de los estudiantes de cómo usar el papel gráfico para organizar los datos, tanto como su comprensión de los términos “típica” y “esparcidos” tenían poca coincidencia con la del instructor. El grupo primero propuso poner el número de su conjunto de datos en cada cuadrado sobre el papel. Esto parece haber sido su intento inicial de responder a la directiva de “organizar los datos”. Seguro que ellos estaban usando el vehículo-signo material (por ejemplo, el papel gráfico) que les fue provisto, pero claramente no sabían cómo usarlo como lo haría un experto. En contraste con el desempeño experto, estaban usando esta herramienta en un muy bajo nivel de sofisticación, uno que por cierto podría simplemente ser llamado inapropiado. En este sentido su uso (incorrecto?) de la herramienta cultural tiene una notable semejanza con el uso de los niños pequeños de las tarjetas como claves de memoria en la “tarea de colores prohibidos” de Leontiev (Vygotsky, 1978).

Bien dentro de esta sesión instruccional, la instructora claramente entendió que los estudiantes todavía estaban usando el papel gráfico en un modo que tenía poco que ver con cómo sería empleado por un

usuario experto, y ella les requirió reflexionar sobre lo que ellos estaban haciendo. Ella puntualizó: “A ver, tenemos estos números de 30 hasta 255. Cuál sería un buen modo de mostrar nuestros datos para que tengan sentido?” Esta forma crecientemente directa de “hetero-regulación” (Wertsch, 1985) todavía no resultó en que los estudiantes usaran el papel gráfico en un modo que organizaría los datos en algo como un histograma, y la instructora cambió de usar preguntas y otras formas de indirecta hetero-regulación a una concreta propuesta de cómo el papel gráfico debería ser usado. Específicamente, ella sugirió: “Sería posible agrupar los números en un cuadrado, como desde éste hasta éste, y luego poner una X allí para cada valor en ese rango, como una tabla de frecuencia o histograma”.

Esto parece haber generado un nuevo insight en los estudiantes sobre cómo el papel gráfico podía ser usado como una herramienta cultural para llegar a los temas de tendencia central y variación standard. Ellos eventualmente volvieron a agrupar sus datos de un modo tal que su presentación en el papel gráfico sugería – al menos para el ojo experto – tendencia central y distribución. Al final de esta sesión, los estudiantes estaban claramente mucho más cerca de una perspectiva experta que lo que estaban al principio de la sesión.

Para el enfoque de Vygotsky-Shpet al aprendizaje y la instrucción, la meta es alentar a los estudiantes a dominar el uso de las herramientas culturales. Volverse más expertos significa ser socializados en un orden social existente, caracterizado por un conjunto existente de herramientas culturales, y la experticia se refleja en la habilidad para usar esas herramientas flexible y fluidamente. Dado que la meta es socializar a los estudiantes para usar los medios semióticos socioculturalmente provistos y sancionados, el tema es cómo comprometerlos de un modo que los conducirá a incrementar niveles de experticia, y en esto es que los vehículos signo materiales comienzan a jugar como mecanismos de entrada al nivel. Gracias a ellos, es posible crear niveles iniciales de intersubjetividad, cuando los interlocutores tienen muy diferentes niveles de comprensión de cuál es la tarea y cómo palanquear eso a niveles más altos de intersubjetividad y experticia.

La ilustración que involucra a estudiantes e instructores discutiendo modos de presentar datos en un experimento científico provee un ejemplo de eso y también está revelando cómo la mediación explícita e implícita opera. Lo que es tal vez más sorprendente acerca de esta interacción es el grado en el cual el maestro y los estudiantes pueden entrar en un superficial nivel de funcionamiento intermental sobre la base de muy limitado acuerdo sobre el significado de las formas del signo. Así como en el ejemplo de Rommetveit del hombre hablando acerca de carburadores con muy poca comprensión de lo que el término significa, los estudiantes participaban en un intercambio sobre la base de una muy mínima comprensión de lo que las palabras del maestro significan y de para qué era el papel gráfico.

En todos los casos examinados en este capítulo, el vehículo signo material es una parte esencial de la historia. Ese vehículo signo podía tomar la forma de palabras pronunciadas (“típica”, “esparcidas”), de papel gráfico, tarjetas coloreadas, etcétera, y proveía la base sobre la cual la intersubjetividad y el dominio del significado del signo podía crecer.

Conclusión

Mediación es una categoría tan central en los escritos de Vygotsky que merece un cuidadoso escrutinio para cualquier interesado en su enfoque general. No es fácil tarea, sin embargo, dado que Vygotsky parece haber tenido algo así como diferentes pensamientos en diferentes puntos de su extensa obra. En algunos casos, él encaró la mediación como un tema de estímulos, medios estímulos, y otros términos de la psicología, mientras en otros casos, la formuló en términos de significado, sentido y otras construcciones semióticas. En el primer caso, él parece haber desarrollado su análisis en un lenguaje social de la psicología de su tiempo, y en el último, él estaba utilizando un lenguaje social que pertenecía a una tradición de semióticos que puede ser rastreada hasta Shpet, Husserl y Humboldt.

En un esfuerzo por brindar alguna claridad a esta compleja descripción, he distinguido entre dos principales categorías de mediación en los escritos de Vygotsky: explícita e implícita. La primera es explícita en el sentido de que es intencional y abiertamente introducida en la actividad de resolución de problemas, a menudo por un agente externo, y la materialidad de los signos involucrados (por ejemplo, las tarjetas coloreadas en la Tarea de Colores Prohibidos de Leontiev o el papel gráfico en la ilustración áulica) tiene a ser obvia y no transitoria. En contraste, la última es implícita en que típicamente involucra lenguaje hablado, cuya materialidad es transitoria y aparentemente efímera. La transparencia de los signos, en este caso, es exacerbada por el hecho de que ellos pre-existen en la comunicación y son a menudo introducidos no conscientemente ni intencionalmente en el contexto de la resolución de un problema o tarea de memoria como medio mediacional.

Las dos diferentes tradiciones teóricas y lenguajes sociales con los que Vygotsky trabaja cuando desarrolla sus planteos sobre *medios de mediación*, muestran que él discutía un rango de bastante desiguales formas de procesos signo bajo este encabezamiento general. Sin embargo, las dos formas de mediación pueden ser vistas como parte de un más amplio marco teórico, cuando uno considera algunas comunales en el modo en que él trataba dichas formas. En particular, él veía ambas formas de mediación bajo el enunciado general de que el significado del signo se desarrolla.

Como he enfatizado, este enunciado descansa en la separación de la forma signo material del significado del signo, y este insight semiótico es lo que motivó la crítica de Vygotsky a los psicólogos que fracasaron en comprender la dinámica de la relación entre estos dos elementos. Desde su perspectiva, el desarrollo e la acción mediada involucra una dinámica transición desde la mínima apreciación del significado y significancia funcional de una forma signo a siempre crecientes niveles de sofisticación.

Las distinción entre mediación explícita e implícita que he desarrollado en este capítulo no es tanto una crítica como una explicación de las ideas de Vygotsky. Sin embargo, es una explicación con una misión, digamos, la de clarificar la discusión de estas ideas y, esperanzadamente, reducir la incidencia del falso desacuerdo mientras buscamos dominar el sistema conceptual de Vygotsky.

Mediación implícita y explícita, visible e invisible: dimensión institucional y política

- En uno de sus artículos contemporáneos sobre la *mediación*, J. Wertsch (2007), complejiza el tema de su presentación fundamental en el pensamiento de Vygotsky. ¿Por qué? En primer lugar, con la mediación, se habla de la persona como un agente activo en desarrollo. En segundo lugar, afirma la importancia del contexto socio-cultural en el que el desarrollo se lleva a cabo mediante el uso de esas herramientas que están disponibles en un momento particular, y en un lugar particular
- Distingue en ese trabajo dos tipos de mediación, la explícita y la implícita, siendo las mediaciones centrales en las diferentes generaciones de la teoría histórico-cultural de la actividad – de Vygotsky a Leontiev, y de ellos a Engeström –, en las que los triángulos mediacionales de interacciones triádicas y multitriádicas, configuran casi un símbolo de la consideración estructural y dinámica de los modos complejos y sutiles en los que lo social y lo individual se dan forma y conforman mutuamente en los procesos de desarrollo humano. El concepto de "mediación" abre camino para el desarrollo de una interpretación no-determinista en la que los mediadores sirven como medios por los cuales el individuo actúa sobre y es actuado por factores sociales, culturales e históricos.
- En la **"mediación explícita"** la mediación implicada es explícita en dos sentidos. Primero, es explícita porque un individuo, u otra persona que está dirigiendo a este individuo, abierta e intencionalmente introduce un "medio-estímulo" dentro de una continua corriente de actividad. En segundo lugar, es explícita en el sentido de que la materialidad de los "medios-estímulos", o signos involucrados, los torna obvios y permanentes.
- En cambio, la **"mediación implícita"** tiende a ser menos obvia y, por eso, menos fácil de detectar. Ejemplos de *mediación implícita* animan las discusiones de Vygotsky sobre el rol del habla social y del habla interna en la mediación de la conciencia humana. Debido a la efímera y fluída naturaleza de estas formas de mediación, las mismas son a menudo "transparentes" – en el sentido de que permiten ver a través de ellas, pero no a ellas - y son menos fácilmente tomadas como objeto de reflexión consciente.
- La mediación implícita no necesita ser artificial e intencionalmente introducida en la acción continua. Parte de una corriente comunicativa previa, ya en curso, que entra en contacto con otras formas de acción. Involucra *signos*, especialmente del lenguaje, cuya función primaria es la comunicación. El uso de signos aquí no es ni inventado por los niños ni inculcado por los adultos. Justamente porque, para Vygotsky, el significado de la palabra cambia y se desarrolla. Hay una dialéctica de interacciones y contradicciones entre el significado y el sentido.
 - Así como un molde da forma a una sustancia, las palabras pueden dar forma a una actividad en una estructura. Sin embargo, esa estructura puede ser modificada o reformada cuando los niños aprenden a usar el lenguaje de formas que les

permiten ir más allá de las experiencias anteriores en la planificación de las acciones futuras... una vez que los niños aprenden a usar la función de planificación de su lengua eficazmente, su campo psicológico cambia radicalmente. Una visión del futuro es ahora una parte integral de sus aproximaciones a sus entornos. (Vygotsky, 1978: 28)

- Lo mismo se halla presente en la concepción de Engeström de la “doble estimulación” y el significado que adquieren los “medios-estímulo” en los mismos niños en diferentes momentos, en los experimentos sobre la memoria comprensiva en la Tarea de las Tarjetas. Justamente, la mediación entre pensamiento y palabra no es explícita: se entrelazan diferentes procesos, sin que ello se visibilice; lo nuevo se estructura: no es cosa sino proceso. No se hace en forma explícita-intencional. Es parte de una corriente comunicativa ya en curso, que se pone en contacto con otras formas de acción, lo que conduce invisiblemente del habla social al habla interna.
- Los seres humanos usan signos antes de entender lo que están haciendo y creen que hacen algo diferente de lo que hacen. La meta de la educación es ayudar a los estudiantes a convertirse en usuarios fluidos de un sistema de signos. El resultado es un nuevo nivel de “cognición distribuida” (Salomon, 1993). Es decir, una cognición que involucra distribución – no siempre uniforme, ni simétrica, ni armónica - entre signos y agentes activos utilizándolos. En este enfoque, la instrucción siempre conlleva una suerte de “entrenamiento” por parte de los expertos, tutores, docentes, de las acciones de los novatos, alumnos, estudiantes. Esta domesticación tiene tanto beneficios como costos, porque las herramientas culturales inevitablemente traen con ellas “restricciones” tanto como “ayudas” (Wertsch, 1999). La comprensión de los artefactos llevando a cabo diferentes funciones, siendo tanto materiales como ideales y circulando entre los mundos interior y exterior en el cual el significado se está desarrollando, presenta una visión dialéctica compleja, de múltiples capas, acerca del involucramiento humano con el mundo, y acarrea un desafío metodológico importante para la investigación, la cual tiene como objetivo estudiar los *procesos de formación de la mente mediados por artefactos*.
- Es justamente de la *invisibilidad*, a la vez que de la *materialidad*, de la mediación y de su matriz política, que se ha ocupado H. Daniels, autor famoso, en Psicología Educativa, por su aporte a la construcción de una cultura de análisis y resolución de problemas en las escuelas que afrontan desafíos de inclusión, permeados por la heterogeneidad y vulnerabilidad de las infancias y adolescencias de hoy. Este autor (Daniels, 2015) explica esa falta de visibilidad de la mediación, en el marco del orden estructural del discurso, y de las relaciones de poder y las restricciones de control involucradas en la dimensión institucional del intercambio discursivo.
- Ello se relaciona, entonces, con la *dimensión institucional* de la construcción del problema y la intervención psico-educativa. El ser humano participa en su auto-creación, en su *auto-mediación*, a través del uso y del significado que atribuye a herramientas y signos, lo que excluye un puro determinismo afuera-adentro, externo-interno, pero también un puro libre

albedrío sin restricciones y condiciones. El ser humano logra el control, la regulación de sus propios impulsos desde el exterior de sí mismo, y esa auto-regulación también lo potencia para crecer y emanciparse. El énfasis en el uso de herramientas -signos/artefactos, por el hombre para su autocreación, excluye al modelo dialéctico vygotskiano del dominio de un determinismo social crudo.

- Daniels continúa una discusión de la *mediación* y su aspecto político, desde la perspectiva de una sociología de la transmisión cultural que es compatible con los desarrollos de Vygotsky. El análisis del poder y del control conforman el núcleo del análisis de Basil Bernstein sobre el discurso educativo y sus dos dimensiones – discurso instruccional y discurso regulatorio - y, conjuntamente con la lingüística de orientación social de Ruqaiya Hasan, se reconocen en deuda con el legado de Vygotsky, y sin embargo tratan de expandir la noción de mediación implícita en lo que ellos denominan mediación invisible. Daniels se centra en el problema político de la falta de visibilidad de la mediación. Y en ese marco, va de lo psicológico, a lo sociológico a lo filosófico. La discusión de las restricciones y el control sobre los discursos y otros artefactos, que están socialmente disponibles en contextos culturales – pero no uniformemente distribuidos -, y tienen orígenes y compromisos históricos específicos, da lugar a consideraciones acerca de la producción y la distribución de dichos discursos.
- Mårtsin (2012) se ocupa de la "invisibilidad" de las formas en las que los *mediadores* se usan para trabajar sobre las mentes de los demás. Lo que es implícito para algunos puede ser explícito para otros. Esto abre la puerta a un análisis del poder y del control en las prácticas de mediación, pero también a una posibilidad de emancipación. Gillespie et al., a su vez, plantean, lo importante es ¿la mediación o el uso reflexivo o la reelaboración o resignificación de la misma? Lo que involucra una suspensión de la acción para mirarla, interpelarla y tal vez imaginar una alternativa de mediación. Gillespie y Zittoun proporcionan un insight acerca de cómo “diferentes mediadores son utilizados por otros para trabajar sobre la mente de los otros”, como denomina Mårtsin (2012).
- Lo que Hasan y Bernstein denominan “mediación semiótica invisible”, son los modos en los que el *discurso cotidiano inconsciente* media las disposiciones mentales, las tendencias de los sujetos a responder a situaciones de ciertas maneras, y poner en marcha creencias sobre el mundo en el que viven, incluyendo fenómenos tanto naturales como culturales (Hasan, 2002). Mäkitalo y Säljö abordan el desafío, a su vez, de dar cuenta de la amplitud de influencias sociales, culturales e históricas que se filtran en las *categorías* que cotidianamente usamos, argumentando que una importante ventana a la creación del orden social puede surgir del estudio de los procesos de categorización. Ya que la categorización es una forma de argumentación institucional, independiente de la verdad, con fuertes consecuencias en el uso de los recursos y herramientas, y en la formación de la identidad. Ellos ven a las *categorías* como una forma de argumentación institucional con independencia de la validez de las afirmaciones que se hacen sobre la base de los conocimientos. Esta forma de argumentación es un recurso que se utiliza activamente para hacer frente a los problemas dentro de los procesos socio-culturales de la escolarización. Al mismo tiempo, la categoría y el proceso de

categorización tienen consecuencias en el uso de los recursos y, preocupantemente, en los procesos de formación de identidad de los jóvenes (Hjörne y Säljö, 2004).

- Basil Bernstein articula, por su parte, posiciones sociales, poder, comunicación y discurso. En el razonamiento y argumentación institucionales, la cuestión de fondo es el proceso por el que una determinada distribución de poder y control se traducen en comunicación diferenciada, y desigualmente distribuida entre grupos/clases sociales. Y también cómo dicha distribución desigual, en un principio (aunque no necesariamente de manera terminal) moldea la formación de la conciencia de los miembros de estos grupos/clases de una manera, que puede conectarse tanto con la oposición como con el cambio (Bernstein, 2000). Sostiene una explicación de la producción de herramientas o artefactos psicológicos, como el discurso, que permite la exploración de los efectos formativos del contexto social de la producción a nivel psicológico. Esto también implica una consideración de las posibilidades que ofrece a los diferentes actores sociales, en tanto que ocupan posiciones y se colocan en los productos sociales, como el discurso. Esta discusión de la producción podrá abrir la posibilidad de analizar las posibles posiciones que una persona puede tomar en un campo de la práctica social. Mientras que la producción del discurso ha sido generalmente vista, en la historia del pensamiento moderno, como algo puramente mental, endógeno, individual, y no social.
- Desafortunadamente, la mayoría de las teorías del discurso no son teorías sociales. De hecho la mayoría de las teorías del discurso son principalmente lingüísticas y psicológicas, prestando poca atención a la cuestión del quién dice qué, cuándo, por qué y con qué efectos. El contexto social del discurso, y los temas del discurso como la acción social en gran medida se ignoran. En cambio, el discurso se ve sobre todo como producto de procesos mentales autónomos, o se describe simplemente como teniendo particulares rasgos lingüísticos. (Lemke, 1995: 62)

Ejemplos de re-visibilización de estos modos invisibles de mediación de nuestras mentes son los *Habitus* en Bourdieu y el *Género* en Bakhtin.

- El discurso pedagógico: instruccional y regulativo. El primero se refiere a la transmisión de habilidades y sus relaciones entre sí, y el segundo se refiere a los principios de orden social, relación e identidad. Considerando que los principios y las características distintivas del discurso instruccional y su práctica son relativamente claras (el qué y el cómo de las habilidades específicas/las competencias a adquirir y su relaciones entre sí), los principios y las características distintivas de la transmisión del discurso regulativo son menos claras, a medida que este discurso se transmite a través de diversos medios de comunicación y de hecho puede ser caracterizado como una transmisión difusa. El discurso regulativo comunica el carácter, forma, principios de conducta, actitudes, creencias y valores, y la práctica moral pública de la escuela (o de cualquier institución). También transmite características de la historia local de la escuela, la tradición local y las relaciones con la comunidad
- En el discurso pedagógico, pensamientos y sentimientos forman parte de lo que media y es mediado en los intercambios discursivos, desde las diferentes posiciones sociales que se ocupan

en dichos intercambios. Horizontalidad y verticalidad definen posiciones, más allá de la racionalidad abstracta. El significado está encarnado, sedimentado en las cosas del entorno, según las posiciones de los artefactos. La memoria se organiza a través de ellos. Lo material y lo ideacional, lo cultural y lo personal se entraman en la visibilización e invisibilización. Este modelo, según Daniels, de discurso pedagógico de B. Bernstein, ofrece una respuesta a una de las muchas demandas teóricas que ha permanecido sin cumplirse en el encuadre postvygotskiano. El rechazo del dualismo cognitivo/afectivo que Vygotsky anunciaba no fue seguido por un modelo en el que una concepción unitaria del pensamiento y el sentimiento puedan discutirse y aplicarse en la investigación empírica de los escenarios educativos escolares.

La participación en las prácticas sociales, incluida la participación en el discurso, es la empresa más grande de bootstrapping a la que los seres humanos se comprometen: hablar es necesario para aprender a hablar; comprometerse con los contextos es necesario para reconocer y hacer frente a los contextos. Esto significa, por supuesto, que los contextos sobre los que uno aprende, son los contextos que se viven, que a su vez significa que los contextos que se viven son los que están especializados para la propia posición social. (Hasan, 2005: 153)

- El *espacio para las razones* se configura como una filosofía del educar. Este espacio implícitamente media el proceso de aprendizaje: la enseñanza implica proporcionar oportunidades para que los alumnos utilicen conceptos en el *espacio para las razones* dentro del cual se constituye su significado. La participación de los alumnos en este espacio no supone comprensión completa del concepto; lo que se necesita para empezar no es más que la capacidad de habitar el espacio en el que las razones y el concepto operan. (Derry, 2013: 230) Lo que importa es que los profesores no se limiten a introducir los conceptos que figuran en determinados campos del conocimiento sin explorar las conexiones entre ellos y sus alumnos.
- Cuando entramos en la vida humana, es como si camináramos en un escenario, en una obra cuya actuación está en curso, cuya trama un tanto abierta determina qué partes pueden actuarse y hacia cuáles desenlaces somos dirigidos. Otras personas en el escenario ya tienen una idea acerca de lo que la obra trata, lo suficientemente elaborada para hacer la negociación con el recién llegado. (Bruner, 1990:34)

El desarrollo de una comprensión más rica del concepto de mediación de Vygotsky es un esfuerzo multidisciplinario. Si vamos a tener un mayor control de nuestras historias y de nosotros mismos tenemos que desarrollar mejores herramientas para examinar lo que de otra manera permanecerá invisible (Daniels, 2015)

Aprendizaje Inter-agencial

- Trabajar con otros significó comprometerse en diversas prácticas sociales co-configuradas en respuesta a complejas y diversas necesidades de usuarios: o sea, co-construir una *práctica híbrida*. Dimensiones de comprensión del trabajo inter-agencial.

Co-configuración. Victor y Boynton (1998). En contexto de colaboración profesional para la inclusión social, Daniels y Edwards generaron capacidad para reconocer *experticia distribuida y negociación de las fronteras con otros profesionales*. **Objetivo:** modelado recíproco de la acción de los individuos y los escenarios institucionales. **Mediación implícita (Wertsch) e invisible (Daniels)** de los *escenarios institucionales*, transformados en objetos culturales, artefactos mediadores de la actividad.

Mediación semiótica invisible: son las formas en las que el discurso cotidiano no autoconsciente media y permea las disposiciones mentales de los actores, sus tendencias a responder de ciertos modos, poniendo en juego creencias sobre lo que suponen es naturaleza y cultura. No sólo estructura las interacciones, sino que media sus procesos mentales. Su estudio focaliza cómo las estructuras organizacionales a las que pertenecen *median* las acciones de profesionales en el trabajo con niños. También focaliza los modos en los que los profesionales aprenden a actuar de nuevos modos y, haciéndolo, generan cambio en las instituciones. Teoría post-vygotskiana de la mente articulada con los artefactos, y teoría bernsteiniana, del análisis de los vínculos entre estructura, comunicación y conciencia, son, a su juicio, modelos mediacionales no deterministas que pueden conformar una base para dicho estudio.

Aprendizaje profesional en espacios inter-agenciales. Está interesado en el proceso de transformación social e incluye la estructura del mundo social en su análisis, con la naturaleza *conflictiva* de la práctica como matriz central. Engeström ve la inestabilidad que producen las tensiones internas y la contradicción como “fuerza motriz del cambio y el desarrollo” (Engeström, 1999, p.9), y las transiciones y reorganizaciones dentro y entre los sistemas de actividad como parte de la evolución. Considera a la “apropiación reflexiva de los modelos y herramientas avanzados” como “modos de atravesar las contradicciones internas”, que desembocan en nuevas prácticas y en nuevos sistemas de actividad.