

Este trabajo pretende describir y relacionar distintas formas de conocer la realidad, el conocimiento cotidiano y el escolar. Para ello se utilizará la hipótesis de la heterogeneidad del pensamiento desarrollada por Tulviste, que se concreta en el establecimiento de una relación funcional entre escenarios de actividad, géneros discursivos y tipos de pensamiento. Así se entiende que los distintos modos de pensamiento difieren, cualitativamente, en los instrumentos que emplean, en los métodos de usar la palabra y en la manera que éstos son adquiridos, pero no en la superioridad o eficacia de cada uno de ellos, ya que son iguales funcionalmente. Por ello, un nuevo tipo de pensamiento no reemplaza a los ya existentes, sino que corresponde funcionalmente a otro tipo de actividad. Esta relación justifica tanto la heterogeneidad cultural como la individual. Las personas que participan en diferentes actividades emplean distintas maneras de resolver los problemas. Además, como un mismo individuo participa en distintas actividades debe contar con maneras de pensar diferentes, aplicables a sus diversos contextos de interacción. Así se defiende como idea clave la de considerar a la educación formal como una actividad cultural generadora de la heterogeneidad del pensamiento verbal. Para justificar dicha idea se presentan dos estudios realizados con alumnas de Educación de Personas Adultas. Uno se centra en mostrar cómo la escolarización genera distintas formas de conceptualizar la realidad y el otro como dicha escolarización también puede ser vista como generadora de heterogeneidad en las actitudes y valores de las mujeres que asisten a las aulas de educación de Personas adultas.

PALABRAS CLAVE: *Pluralismo Cognitivo; Escenarios de Actividad; Modos de Discurso; Tipos de Pensamiento; Educación Formal.*

Conocimiento cotidiano y conocimiento escolar: un análisis de sus relaciones desde la perspectiva de la heterogeneidad

pp. 17-32

Mercedes Cubero Pérez*
Manuel L. de la Mata Benítez
Andrés Santamaría Santigosa
Alejandro Barragán Felipe

Universidad de Sevilla**

La concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje, tan defendida en nuestros días, implica una visión concreta sobre el desarrollo humano y la naturaleza de su pensamiento, sobre cómo se construye éste, cuáles son los factores que influyen decisivamente en su configuración, cuántos tipos

podemos identificar, de qué depende la existencia de cada uno de ellos, etc.

Una de las cuestiones importantes que surgen dentro de este marco general es la de la relación entre los distintos modos de conocimiento que se ponen de manifiesto en las actuaciones de diferentes personas, incluso en

* E-mail: cubero@us.es

** Laboratorio de Actividad Humana. Departamento de Psicología Experimental. Facultad de Psicología. Universidad de Sevilla. c/ Camilo José Cela, s/n. 41018 Sevilla. Telfs: 954557743-954557692.

✉ Artículo recibido el 19 de abril de 2007 y aceptado en mayo de 2007.

la de una misma. Términos como pensamiento “mágico” versus pensamiento “realista”, pensamiento “salvaje” versus pensamiento “civilizado”, pensamiento “primitivo” versus pensamiento “moderno”, pensamiento “práctico” versus pensamiento “teórico”, o pensamiento “prelógico” versus pensamiento “lógico” hacen referencia a algunas de las distintas maneras en las que se ha descrito, en la historia de la psicología y la antropología, la relación entre estos diferentes modos de conocer (Levi-Strauss, 1972; Lévy-Bruhl, 1926, 1974). En la actualidad, tales dicotomías sobre las formas de acceder al conocimiento de la realidad se presentan, fundamentalmente, en términos de pensamiento o conocimiento científico-escolar versus conocimiento cotidiano.

El debate acerca del estatus y la relación entre estos tipos de conocimiento ocupa, en nuestros días, un lugar destacado dentro de los estudios sobre el aprendizaje de orientación constructivista (ver, por ejemplo, Rodrigo, 1994; Rodrigo y Arnay, 1997; Rodrigo y Cubero, 1998) y entre aquellos que, desde una perspectiva histórico-cultural, están interesados en caracterizar y comprender la naturaleza del pensamiento humano (Bruner, 1986, 1990, 1997; Cole, 1996; Cubero, 1997; Cubero y de la Mata, 2001; Cubero y Ramírez, 2005; Scribner, 1997; Scribner y Cole, 1981; Tulviste, 1991, 1999). Entre estos últimos nos situamos los autores de este trabajo, por lo que el centro de atención del mismo *lō* ocupará el análisis de las relaciones entre los diferentes modos de pensamiento o conocimiento.

Podríamos empezar diciendo, aún a riesgo de simplificar demasiado que, desde las tradiciones más clásicas y dominantes aún en psicología, se suele otorgar un estatus superior al conocimiento científico o escolar¹ frente al conocimiento cotidiano. Se defiende

que el pensamiento científico, a diferencia del de tipo más práctico, es psicológicamente más complejo y elaborado. La consecuencia más directa de esta perspectiva es considerar al pensamiento que se aprende y que caracteriza a la escuela como el más adecuado, el que tiene mayor poder o eficacia para resolver cualquier tipo de problema, con independencia de su naturaleza. Por ello, se postula que las formas superiores de pensamiento implican, precisamente, utilizar los recursos que nos proporcionan estos modos de conocer en todas las esferas de nuestra vida. Esta idea está en la base de lo que se considera evolución y crecimiento cognitivo y hacia donde se supone que debe ir dirigido un buen desarrollo. Todo lo que no sea alcanzar el pensamiento característico de la escuela o la ciencia se considera menos evolucionado y, en cierto modo, un quebrantamiento o violación de lo que constituye la línea normal del desarrollo. En última instancia, ésta es una perspectiva que, a nuestro juicio, apuesta por una direccionalidad en el desarrollo intelectual, por la existencia de un producto final único y común para todos, aunque no siempre se plantea de manera tan explícita. Existe, por así decirlo, un ideal universal de desarrollo o progreso intelectual que supone no sólo el aprendizaje de nuevas formas de conocimiento –conocimiento escolar–, sino además la sustitución por éstas de otras formas de pensar anteriores en la ontogenia –conocimiento cotidiano–.

La superioridad de ciertas formas de pensamiento sobre otras, de ciertas estrategias, recursos e instrumentos psicológicos, ha sido y es una idea muy extendida en la psicología. Esta tradición parece encontrar sus raíces en el pensamiento de la Ilustración, más concretamente, en la defensa que en esta época se

¹ Aun reconociendo que existen importantes diferencias entre el conocimiento escolar y científico no entraremos aquí en dicho debate (importantes contribuciones a este respecto se recogen en el monográfico nº 23 titulado “el conocimiento escolar”, de la revista *Investigación en la Escuela* del año 1994). Usaremos ambos términos de manera general como etiqueta para describir al conocimiento que es reconocido por alumnos y profesores como característico de las situaciones educativas, sin entrar en el uso específico que hacen de él alumnos, profesores o libros de texto. Tampoco tendremos en cuenta como criterio para ser etiquetado como tal, lo próximo o lejano que éste esté de la manera en la que se expresa la Ciencia. La discriminación de estos aspectos nos obligaría a tener que diferenciar entre ambos.

hacia de la doctrina del *progreso*. En la psicología transcultural, por ejemplo, la defensa de tal perspectiva ha llevado a conclusiones muy próximas a considerar que el pensamiento de culturas occidentales europeas es superior al pensamiento de culturas tradicionales, sin diferenciar dentro de ellas. Tales conclusiones se justificaban argumentando que las primeras cuentan con la ciencia como forma de acceder al conocimiento de la realidad, lo que se interpretaba como un indicio de su complejidad. El propio Vygotski, a pesar de que defendía la coexistencia de distintos usos de los conceptos, asume una cierta superioridad de los conceptos científicos sobre los cotidianos, al menos en lo que se refiere al número de situaciones en las que pueden ser usados. Una visión similar, mantenida desde otras tradiciones psicológicas, es la consideración de la existencia de un tipo de pensamiento específico para los niños y otro para los adultos, siendo este último superior, más evolucionado y, por tanto, la meta del desarrollo. Para Tulviste (1982), sobre la base de estas consideraciones está la defensa de que el pensamiento científico o escolar, el del adulto, es más poderoso.

Esto se constata en la mayoría de las tipologías clásicas del pensamiento, a las que nos hemos referido, que sin ninguna base teórica o empírica que lo justifique reducen los tipos de pensamiento a dos y definen las formas de conocimiento precientíficas (las mágicas, salvajes, prácticas concretas, simples, prelógicas, primitivas, etc.) en términos negativos, por lo que no tienen en comparación con el pensamiento característico de la ciencia (Tulviste, 1991). La tipología del pensamiento desarrollada por Piaget (1972) es, dentro de esta tradición, una excepción, ya que cada uno de los estadios de desarrollo por los que va pasando el niño en su proceso madurativo, a pesar de considerarse como una etapa que mejora y sustituye a la anterior, es caracterizado por lo que el niño es capaz de hacer, no por lo que aún no hace. Además, esta tipología, como en el caso de la elaborada por Vygotski, no es dicotómica como las anteriores.

Adentrándonos en las distintas formas de conocer y en su relación con la actividad o práctica socio-cultural

En el presente trabajo proponemos una forma de concebir la relación entre los distintos tipos de conocimiento que difiere de la anterior, ya que afirma la dependencia entre el funcionamiento mental y la adaptación mutua entre las personas y los contextos en los que éstas participan. Así, no tendría sentido hablar de unas formas de pensamiento más evolucionadas que otras, sino que cada uno de los modos de pensamiento se considera más o menos adecuado en función de los motivos que guíen las actividades en las que estemos inmersos, de sus demandas y exigencias. Observando las diferentes formas de pensar, no tiene sentido decir que el pensamiento que se usa en ciencia está más desarrollado que, por ejemplo, el pensamiento que se aplica en religión, en la vida cotidiana o en las artes. Para decir esto deberíamos suponer que la ciencia está más desarrollada que el arte, la religión o la vida cotidiana, lo que obviamente carece de sentido (Tulviste, 1992, 1999).

La perspectiva conceptual de la que partimos, la Psicología Histórico-Cultural (Tulviste, 1991, 1992, 1999; Vygotski, 1993; Wertsch, 1991) y el enfoque de la Cognición en Contexto (Cole, 1990; Lave, 1988, 1992; Rogoff 1990, 1993) defiende, por tanto, una estrecha relación entre la cultura, o el marco social en el que se desarrollan los individuos, y los procesos cognitivos que éstos pueden poner en práctica. De ahí, que la idea fundamental sea el rechazo de una visión del desarrollo que tenga como consecuencia última la aparición de un pensamiento único, universal y que sea aplicable a las distintas situaciones a las que se puede enfrentar un individuo. Rechazo que lleva asociado la necesidad de estudiar la cognición humana en el contexto cultural en el que surge y se desarrolla y el reconocimiento de una pluralidad en las formas de pensar. Este marco conceptual supone una redefinición de la propia noción de cognición y del contexto o práctica socio-cultural en la que se inserta y, por tanto,

de la relación entre ambos. Nociones a las que nos referiremos a continuación, aunque muy brevemente (para ver una descripción más extensa se puede acudir a otros textos de los mismos autores Cubero, 1997; Cubero y de la Mata, 2001, 2003; Cubero, de la Mata y Santamaría, en prensa; Cubero y Ramírez, 2005; De la Mata, 1993).

Entrelazando la cultura y la mente. Situando la cognición en contexto

Por cultura nos referimos al conjunto de prácticas, o escenarios de actividad, en los cuales los individuos participan y se desarrollan (L.A.H., 1993). Estos contextos socio-cultural e institucionalmente definidos pueden verse tanto desde una perspectiva individual como social. Así diríamos que dichos contextos incluyen la dimensión subjetiva o individual de la situación, o lo que es lo mismo, la definición que tienen de ella los individuos presentes en la misma. Así, son elementos del contexto lo que se hace y el cuándo, cómo y dónde se hace. Pero además, el contexto incluye la dimensión objetiva o institucional de la misma, los aspectos constantes y fijos que tienen existencia al margen del individuo concreto que actúa en ese contexto; es decir el plano institucional que estaba antes del individuo y se mantendrá una vez que éste haya desaparecido (Lave, 1991, 1992; L.C.H.C., 1983, Light y Butterworth, 1992; Wertsch, 1985).

Dicho enfoque propone también una noción de cognición directamente ligada a la de contexto, en el sentido que entiende que ésta está socio-culturalmente situada. Se parte de una visión de lo cognitivo como proceso activo que se "sitúa fuera de la cabeza del individuo"; lo que significa que lo cognitivo relaciona al individuo y al contexto a la vez, se sitúa, en este sentido, entre el individuo y el contexto (Rogoff, 1990, 1993; Wertsch, 1998). Lo más importante para este enfoque es poder explicar cómo actúa el individuo en una situación espacio-temporal concreta y no lo que puede ocurrir en su cabeza (De la Mata, 1993). Ésta es una perspectiva que no considera que el de-

sarrollo intelectual sea universal y se dirija a un objetivo único, sino que apuesta por una dependencia entre el funcionamiento psicológico y el contexto en el que éste debe ser aplicado y para el que debe ser útil y apropiado.

Esta concepción del desarrollo psicológico humano, representada fundamentalmente por Rogoff (1990, 1993), Scribner (1977, 1984), Tulviste (1991, 1999) y Wertsch (1990, 1991, 1998) considera que cada escenario de actividad, o más específicamente sus motivos, necesidades y demandas, generan una manera de pensar, un modo de resolver los problemas adaptado y específico a dicho contexto. Estos teóricos defienden, por tanto, la existencia de un pluralismo cognitivo, o lo que es lo mismo, de diferentes tipos de pensamiento conviviendo en una misma cultura y en un mismo individuo listos para ser usados unos u otros en función de que la situación así lo demande (Cubero, 1997, 2005). O dicho de otro modo, si un individuo participa en distintos escenarios de actividad, y tiene cierta maestría en ellos, debe contar con las distintas herramientas psicológicas, con los distintos modos de pensar, que le son propios. Es así como, por ejemplo, la participación de un niño en un escenario de actividad como es la escuela, le exige que dé respuesta a las nuevas demandas características y específicas de este contexto, le exige el aprendizaje de nuevos recursos psicológicos, nuevos modos de resolver los nuevos problemas que se le plantean, para actuar de manera diestra y adaptada en este escenario de actividad. Lo que no se contradiría el hecho de que éste de vuelta a casa deje las ecuaciones siga usando la "cuenta de la vieja" para resolver sus problemas cotidianos de cálculo.

Acercándonos al carácter instrumental del pensamiento

Pero esta perspectiva no sólo sitúa a la cognición humana en el contexto cultural en el que surge y se desarrolla, sino que además la concibe como un proceso mediado semióticamente. Entiende que, al menos en lo que se refiere al pensamiento verbal, éste sería el resul-

tado del uso de los distintos instrumentos o herramientas psicológicas potenciadas y favorecidas en cada contexto. Herramientas en el sentido vygotkiano del término, es decir, aquellas que median las funciones psicológicas y que son responsables de su propia transformación y desarrollo. La incorporación del concepto de herramienta o instrumento psicológico tiene especial relevancia psicológica para explicar cómo en las formas superiores del comportamiento humano, el individuo modifica activamente la situación ambiental en el propio proceso de relación con ella. En esta actividad, el ser humano, a través del uso de herramientas, regula y transforma la naturaleza y con ello a sí mismo. Así, al igual que las herramientas físicas median la relación con el entorno físico y en este proceso es transformado el propio entorno, las herramientas psicológicas, median las funciones psicológicas (por ejemplo la percepción, la atención, la memoria o el pensamiento) provocando una transformación fundamental de esas funciones (Vygotski, 1981). En ese sentido todo docente es consciente de cómo un simple esquema, como herramienta para facilitar el recuerdo posterior de un texto, transforma el propio recuerdo, al menos en cuanto a la cantidad de información que se es capaz de retener, gracias al uso de dicha estrategia de memoria, y a la calidad de la misma, en cuanto que queda estructurada y jerarquizada.

De entre las distintas herramientas intelectuales que podemos usar, es el lenguaje el que se convierte a lo largo del desarrollo en el instrumento mediador fundamental de la acción humana. El lenguaje, como instrumento comunicativo que es, media la relación con los demás, pero además media la relación con uno mismo. Así, cada escenario de actividad está asociado no sólo a un modo de pensamiento, sino además, y de manera indisoluble, a una manera específica de usar palabras y a un tipo concreto de signos o palabras, a lo que Hymes (1974) o Bajtín (1986) denominan *género discursivo*. Cada género de discurso posibilita el desarrollo de un esquema cognitivo diferente que nos permite responder de modo adaptado

a las demandas de cada tipo de problema o escenario de actividad. Desde este punto de vista, cuando la estructura del problema formal, narrativo o cualquiera que sea ésta es interiorizada, ésta ayuda a dar sentido al material presentado y sirve como un dispositivo que guía y constriñe el recuerdo y el razonamiento (Bruner, 1986, 1990, 1991, 1996; Scribner, 1977; Wertsch, 1991). La interiorización de cada modo de discurso socialmente desarrollado crea una especie de "esquema preexistente", de modo de pensamiento, que le permite al individuo enfrentarse a problemas que compartan las estructuras y funciones de esa manera de hablar. No se nos escapa el hecho de que el aprendizaje en la escuela está basado, en gran medida, en la enseñanza de un determinado vocabulario y del modo en que éste debe ser usado. Aprendemos términos y conceptos como el relieve de Andalucía, el teorema de Pitágoras, los adjetivos calificativos o las diferencia entre la reproducción vivípara y ovípara, etc. Estos tipos concretos de enunciados, estas situaciones típicas de comunicación sería buenos ejemplos del género discursivo priorizado y potenciado en el escenario de la educación formal. Y es la interiorización del uso de éstos lo que genera transformaciones en los modos de resolver los problemas que la escuela demanda, Ya que éstos acaban constituyendo esquemas que nos posibilita nuevas maneras de percibir, categorizar y recordar la realidad.

Defendiendo la heterogeneidad del pensamiento verbal

Esta orientación es la que ha llevado a Tulviste (1991, 1992, 1999) a desarrollar su hipótesis de la heterogeneidad del pensamiento verbal en el siguiente sentido. Establece una relación funcional entre los escenarios de actividad en los que los individuos viven y se desarrollan y los modos en los que resuelven los problemas y demandas de dichos escenarios, en cómo se accede al conocimiento de la realidad social y natural en cada contexto de interacción. Precisamente por ello, defiende que existen distintos modos de pensamiento o di-

ferentes maneras de resolver los problemas que nos plantean las muy diversas situaciones a las que podemos hacer frente. Estos pensamientos difieren cualitativamente en los instrumentos que emplean y en la manera que son adquiridos –o a partir de experiencias particulares en contextos cotidianos o a partir de la generalización en contextos más formales–. Sin embargo, estos diferentes modos de acceder a la realidad son equivalentes con respecto al valor o la eficacia de cada uno de ellos, ya que cada uno corresponde funcionalmente a un tipo de actividad o práctica diferente. Por lo que este autor insiste en que una manera de pensar no reemplaza a las ya existentes, sino que convive con ellas, se añade a éstas para ser utilizada cuando las demandas del contexto o la definición de la situación así lo hagan conveniente.

Tanto en un individuo, como en una cultura, existen diversas maneras de pensar que corresponden a cada uno de los escenarios socio-culturales en los que se participa. Las personas, a lo largo de su desarrollo ontogenético, van incorporándose a las actividades predominantes en su cultura. Su participación en ellas va requiriendo y haciendo surgir formas de pensamiento más adaptadas a las nuevas situaciones. Por lo que un individuo no siempre pone en juego un único y homogéneo modo de pensar, sino que éste dependerá de las demandas del contexto.

Si, como dice Tulviste, la razón de la existencia de la heterogeneidad del pensamiento verbal no está en un deseo de mantener formas de conocimiento más antiguas o previas, sino en la variedad de actividades presentes en una cultura y en un individuo (1991), la defensa de la coexistencia de los modos de pensamiento es incoherente con el mantenimiento de la idea de la superioridad de unos de esos modos. De hecho, si unas maneras de resolver los problemas o de enfrentarse a ellos pudieran ser consideradas más poderosas o mejores, en general, con independencia de otros aspectos (la tarea concreta, el escenario en el que debe ser resuelto, las condiciones sociales del momento, etc.), no tendría sentido que no re-

emplazaran e hicieran desaparecer a otras formas, que se considerarían, en este caso, “peores” o “inferiores”. Sólo bajo el supuesto de que las distintas formas de pensamiento poseen un estatus funcionalmente similar es coherente mantener la coexistencia de las distintas formas de pensamientos, la existencia de un pluralismo cognitivo.

Pero la defensa que hemos hecho de la existencia de distintos tipos de pensamiento, cada uno de ellos con su propio desarrollo, no debe confundirse con la afirmación de que no existe relación entre ellos. Tulviste (1991) opina que los modos de pensamiento verbal, incluso los no verbales, se relacionan entre sí influyéndose mutuamente. Según este autor “[...] en cada tipo de actividad, el método de pensamiento específico para ella interactúa con otros métodos que son esencialmente típicos de otro tipo de actividad” (pág. 81). En una situación dada puede funcionar conjuntamente más de una manera de resolver problemas. Por ejemplo, tal y como señala Tulviste, el sentido común es básico para los propios avances de la ciencia. Es igualmente cierto que en la vida práctica cotidiana, junto con argumentos específicamente creados para tales situaciones, empleamos recursos característicos de la lógica formal de la ciencia. O en arte, por ejemplo, cuando se pinta un cuadro, no sólo intervienen aspectos como la imaginación, la creatividad o la inspiración. La técnica del color y la distribución de los espacios son procedimientos que están formulados con un discurso muy próximo a la manera en la que se expresa la ciencia y a cómo se resuelven los problemas en ella.

Esta perspectiva conceptual y su supuesto fundamental, la relación funcional entre modos de pensamiento y escenarios de actividad, explicarían tanto los universales culturales en el funcionamiento psicológico como los aspectos diferenciales. Los primeros representarían la existencia de prácticas o actividades culturales comunes, mientras que los segundos harían referencia a la especificidad de algunas prácticas en una determinada cultura, como la alfabetización en las culturas occidentales. De igual

modo, esta manera de abordar el pensamiento y sus distintas formas justifica que las personas que participan en diferentes actividades empleen distintas maneras de resolver los problemas. Pero además, explica cómo un individuo que participa en actividades muy diferentes cuenta con maneras de pensar diferentes, aplicables a sus diversos contextos de interacción. Si volvemos al ejemplo del chico que aprende conceptos como la reproducción vivípara y ovípara, sería fácil imaginar cómo no sería normal que este mismo chico, que podría usar con bastante destreza tales términos en la escuela, usara tal clasificación para diferenciar en casa o ante sus amigos sus gusanos de seda de su perro.

Esta aproximación conceptual que sitúa a la cognición en su contexto parece contribuir de manera decisiva a que las preguntas claves sobre la relación entre cultura y cognición puedan ser resueltas de un modo integrado. Es decir, dar respuesta a cuestiones relacionadas con la pluralidad cognitiva en una cultura y en un individuo, sobre todo a las que tienen que ver con el porqué y el qué de la naturaleza del pensamiento y sus cambios. Para responder a la cuestión de *por qué* cambian los modos de pensamiento en el desarrollo ontogenético e histórico del individuo, hemos de tener en cuenta la variedad de actividades que tienen lugar en una cultura y en las que puede participar un mismo individuo. Si, como hemos venido defendiendo, el pensamiento está socio-culturalmente constituido, la participación en distintos escenarios de actividad generará distintos modos de pensamiento. Siendo, por tanto, esta multiplicidad de escenarios la principal responsable de la variedad de formas que puede adoptar el pensamiento. Para resolver la cuestión sobre el *qué* es lo que cambia en el pensamiento, como consecuencia de la incorporación en nuevos escenarios de actividad, hemos de hacer referencia a las distintas formas de usar las palabras, como los estilos de habla, géneros discursivos, etc. que, como hemos ejemplificado, pueden transformar la actividad psicológica. Porque el individuo no sólo aprende unas palabras y una determinada manera de usarlas, aprende además a reconocer

las situaciones en las que es más apropiado cada procedimiento o género discursivo, en qué escenarios socioculturalmente definidos se concibe determinado género como más apropiado. Wertsch (1991) describe este hecho con el término *privilegiación*. Así, podríamos aceptar que existe una especie de reconocimiento social o cultural de que determinados estilos de habla son más apropiados o incluso mejores para determinadas circunstancias. Pero si las actividades que estamos desarrollando son otras, estas maneras de hablar, estos géneros, pierden su poder o dominancia sobre otros. Por ejemplo, el discurso formal de la escuela o de la ciencia es adecuado y “está bien visto” su uso, o incluso es potenciado, en situaciones académicas dentro del aula, en congresos, o en la conversación entre científicos o profesionales de un mismo gremio. Sin embargo, no se considera tan adecuado e incluso se puede llegar a “sancionar” como modo de argumentar fuera de ese contexto; en un bar, en conversaciones de café o en una charla entre amigos.

Retomando el tema de la heterogeneidad de los modos de hablar y pensar y conectándolo con esto último tendríamos que decir que, precisamente, la interiorización o apropiación de estos distintos usos de la palabra, de los diferentes géneros discursivos a los que podemos acceder participando en distintos escenarios de actividad, así como de sus patrones de *privilegiación*, es lo que genera distintos tipos de pensamiento aplicables a distintos contextos.

La escolarización como actividad generadora de la heterogeneidad del pensamiento verbal

Creemos conveniente mostrar algunos estudios empíricos en los que se pongan de manifiesto diferentes formas de conocimiento, tanto entre individuos como en uno mismo. Así, citaremos dos investigaciones desarrolladas en el seno del Laboratorio de Actividad Humana en las que se constata cómo en función de la representación que se tenga del escenario de actividad o tipo de problema que se

debe resolver los individuos ponen en juego un modo de razonamiento u otro.

Las dos investigaciones se realizaron en Centros de Educación de Personas Adultas y en ambas se constata la existencia de dos tipos de pensamiento, dos modos de discurso. Uno de carácter más cotidiano, contextual y construido fundamentalmente sobre la base de las narraciones de las experiencias personales de los individuos concretos, modo éste característico de los escenarios de actividad en los que habitualmente participan estas personas. El otro de carácter más escolar y, por ello, más descontextualizado, lógico y formal, elaborado sobre la base de un texto argumentativo o proposicional en el que las leyes generales son valoradas por encima de los casos particulares. Modo este último característicos de las actividades escolares. Cuando hablamos de conocimiento científico o escolar haremos un uso de dichos términos en el mismo sentido que los emplea Vygotski (Kozulin, 1994). Es decir, son científicos en cuanto a su organización (lógica y formal), a la estructura de las representaciones, y no tanto a que su contenido sea aquel con el que se trabaja en ciencia.

Hay que aclarar, no obstante, que nuestro interés no se orienta principalmente al análisis de lo que ocurre en situaciones concretas de aula y a las variables que influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurre en ella. Nuestro interés se dirige hacia la educación como escenario de actividad y, en concreto, al análisis del modo en que, como tal escenario, genera nuevos tipos de discurso y nuevos modos de pensamiento. Nos interesa la escolarización como escenario que genera heterogeneidad y como contexto de encuentro de distintos modos de pensamiento, donde las posibles relaciones y conflictos entre ellos se hacen más evidentes.

Categorizando en la escuela y en la vida cotidiana

El primer estudio que queremos presentar (Cubero, 1997; Cubero y de la Mata, 2001, Cubero, de la Mata y Cubero, en prensa) se dise-

ñó específicamente para poner a prueba la hipótesis de la heterogeneidad del pensamiento verbal, o lo que es lo mismo, la existencia de distintos tipos de pensamiento asociados a los diferentes escenarios de actividad en los que los individuos participan. Así pensábamos, como hemos argumentado, que la heterogeneidad dependía de la escolarización, por lo que sólo esperamos que se reflejara en las alumnas con mayor experiencia escolar; además, creíamos que la heterogeneidad se debía traducir en poder elegir los géneros discursivos específicos de cada contexto de actividad.

En la investigación participaron 30 mujeres que estudiaban en centros de Educación de Personas Adultas de Sevilla, 15 que pertenecían a los grupos de alfabetización y 15 de los grupos de pregraduado. Sus edades oscilaban entre 50 y 65 años. El material utilizado estaba compuesto por 30 fotografías de alimentos.

Cada alumna realizaba dos tareas, primero la de menú y luego la de agrupación. Cada una de ellas incluía dos fases, una primera en la que se realizaba la tarea propuesta y otra en la que se justificaba lo que se había hecho. Se transcribió las grabaciones de las actuaciones de las mujeres realizando las distintas tareas propuestas y se procedió a identificar sus conductas, verbales y no verbales, según unos sistemas de categorías.

En general podríamos decir que los análisis de los datos realizados permiten concluir a favor de las dos presupuestos o hipótesis de partida. Si nos centramos en la primera, *en la relación entre proceso de alfabetización y heterogeneidad*, encontramos datos que la apoyaban:

1. Cuando se pedía a las mujeres que realizaran un menú, lo hacían en modo muy similar, con independencia del nivel educativo de las mismas. De hecho no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las variables analizadas. Tanto las alumnas de alfabetización como las de pregraduado justificaron los menús a través de la construcción de una pequeña historia en la que tanto los personajes, como lo que en ella ocurría, era similar a lo que habitualmente ocurre en sus vidas. Parece ser como si unas y otras alumnas se hubiesen hecho la

misma representación de la tarea, la misma definición de la situación. Esto no es de extrañar ya que si se interpreta la tarea de elaboración de menús como una tarea cotidiana, el tipo de recurso que se utiliza para resolverla nos recuerda mucho al que se emplea en situaciones reales. Y, si en estos escenarios de actividad, las alumnas de alfabetización y las de pregraduado son igualmente diestras, ¿por qué iban a diferenciarse en las maneras de resolver la tarea?

2. Cuando con el mismo material se les pedía a las alumnas que realizaran grupos con un criterio distinto al de que formaran comidas, menú, las alumnas de los distintos niveles educativos realizaban la tarea de manera muy diferente. Si asumimos que en la realización de esta tarea se refleja el tipo de pensamiento asociado a actividades de carácter más formal o escolar (ya que lo que se les está pidiendo es que realicen una clasificación taxonómica), unas alumnas y otras no cuentan con el mismo dominio en dicho escenario. Precisamente por ello creemos que las alumnas de alfabetización elaboraban, predominantemente, agrupaciones de tipo muy contextual, mientras que las alumnas de pregraduado elaboraban, sobre todo, agrupaciones conceptuales. Incluso podríamos decir que las mismas alumnas que en las tareas de menú no se diferenciaban en el modo de realizarlas, ni en los recursos que utilizaban, resolvían la tarea de agrupación de modo cualitativamente diferente (Ramírez, 1995, Cubero y Ramírez, 2005, Cubero y de Mata, 2001). De hecho las alumnas de alfabetización agrupaban elementos (lentejas con cebolla, tomate y chorizo) arguyendo que “con comidas sólo pueden hacerse comidas, al menos yo con la comida no tonto, que la cosa es muy seria, y todavía hay gente que recuerda otros momentos en los que no teníamos tanto y cualquier cosa nos parecía un manjar de dioses”. Mientras que las alumnas de pregraduado ponían juntas las tarjetas (lentejas, garbanzos, chícharos) por razones muy diferentes como que “todas ellas son legumbres, alimentos reguladores”.

3. Las alumnas de alfabetización realizaban de manera similar las dos tareas y en pregraduado de manera cualitativamente diferente.

Es interesante comprobar cómo las alumnas de alfabetización no cambian substancialmente la manera en la que hacen las distintas tareas. La tarea de agrupación se constituye así para éstas en una fase más de la tarea de menú. El caso de las alumnas de pregraduado es distinto. Éstas realizan las tareas de menú de forma similar a las alumnas de alfabetización, mientras que en la tarea de agrupación cambian cualitativamente con respecto a las alumnas de alfabetización en esta tarea y a lo que ellas mismas y las otras hacen en las tareas de menú.

A modo de conclusión diremos que los resultados nos permiten constatar la existencia de heterogeneidad en los modos de pensamiento de un grupo cultural y de un mismo individuo y su estrecha relación con el proceso de alfabetización en el marco institucional de la educación formal (Tulviste, 1982, 1991, 1992, 1999). Más concretamente, podríamos decir que los datos encontrados parecen confirmar que el proceso de alfabetización es uno de los posibles mecanismos generadores de heterogeneidad. La participación de un individuo en un escenario de actividad como es la escuela, le exige que dé respuesta a las nuevas demandas características y específicas de este contexto. Dicho de otra forma, le exige el aprendizaje de nuevos recursos psicológicos, nuevos modos de resolver los nuevos problemas que se le plantean, para actuar de manera diestra y adaptada en este escenario de actividad.

Además, parece constatar, por otro lado, que el aprendizaje de estos nuevos instrumentos no hace desaparecer a los “antiguos” modos de resolver otro tipo de problemas que son característicos de otros escenarios de actividad. Esto incide directamente en el tipo concreto de heterogeneidad del pensamiento que se defiende en este trabajo. La capacidad de razonar con un pensamiento más formal y descontextualizado no elimina formas de pensamiento anteriores en la ontogénesis. Si, como dice Tulviste (1991, 1999), el modo de pensar está íntimamente relacionado con la actividad en la que éste se pone en juego, una cultura en la que se desarrollan distintos tipos de actividad (que por otra parte es lo que ocurre en to-

das) va a contar con diferentes modos de resolver los distintos problemas, cada uno de ellos adaptados a las demandas de cada actividad concreta. De la misma manera, si un individuo participa en distintos escenarios de actividad, y tiene cierta maestría en ellos, debe contar con los distintos modos de pensar que le son propios. Tal como expresaría Tulviste, los problemas viejos se seguirán resolviendo con los instrumentos con los que ya se contaba (Tulviste, 1982, 1991), ya que si las demandas de estos escenarios de actividad continúan siendo las mismas y éstas habían sido solventadas satisfactoriamente, no existe ninguna necesidad o exigencia de cambio.

Con relación a la segunda suposición o hipótesis, *cómo la heterogeneidad en las formas de resolver los problemas se concreta en la existencia de distintos tipos de discurso*, encontramos datos que la apoyaban.

Estos datos pueden además verse a la luz de las ideas de Bruner (1999). Este autor inspirado en sus comienzos por Vygotski, ha abordado la idea de distintas modalidades del pensamiento de una forma bastante similar a la defendida por Scribner, Tulviste y Wertsch, entre otros. Él aboga por la existencia de dos modalidades de pensamiento, dos maneras de conocer que pueden complementarse mutuamente, sin que la aparición de la una implique la desaparición de la otra. Bruner también contempla una visión semiótica de pensamiento, por lo que considera que cada tipo de pensamiento está asociado a un modo de verificación o justificación.

Estas dos maneras de proceder las encontramos cuando comparamos el modo en el que alumnas de alfabetización y pregraduado justifican lo realizado en la tarea de agrupación. Las alumnas de alfabetización, que fundamentalmente realizaban menús, utilizaban un modo de pensar narrativo, mientras que las alumnas de pregraduado, para las que el uso de los conceptos era lo más habitual, reflejaban un modo de pensar argumentativo, como describimos anteriormente (al comienzo de la página anterior). La argumentación (el modo de argumentar las alumnas de pregraduado en

la tarea de clasificación) y la narración (el modo de argumentar de las alumnas de alfabetización en las dos tareas y de las de pregraduado en la tarea de menú), como distintos modos de justificar un texto tienen ciertas concomitancias con los distintos modos de explicación: teórico y empírico o funcional, a los que se refiere Scribner (1977) y Scribner y Cole (1981).

La argumentación, en términos de Bruner, y la explicación teórica, en palabras de Scribner, coinciden en que son estilo de justificar la acción de un sujeto utilizando reglas generalizadas o descontextualizadas y no la propia experiencia; es decir, a través de evidencias formales. Ambos, además, parecen tener su origen en las instituciones educativas occidentales. La narración y la explicación empírica, por otra parte, tienen como base la propia experiencia de las alumnas que las emplean, su conocimiento o creencias sobre el mundo. Quienes usan este tipo de argumentación, en la tarea de agrupación, no se ajustan a las restricciones que la tarea impone, sino que para justificar lo realizado se "salen" de los límites del problema y utilizan su experiencia personal como base de su explicación.

La escolarización generando heterogeneidad en las actitudes y valores de las mujeres

El segundo de los estudios que queremos presentar para apoyar la idea de la heterogeneidad del pensamiento verbal (Cala 1990, 2002; Cala, de la Mata y Sánchez, 1994, LAH, 1993) se centró en explorar las actitudes y valores de mujeres de los centros de educación de personas adultas relacionados con el trabajo dentro y fuera de casa y la educación y el cuidado de los hijos. Estas actitudes y valores fueron analizados a través del discurso de las participantes en debates. Como dato más relevante, en función del tema que nos ocupa, podríamos decir que se ponían de manifiesto los dos modos de discurso a los que hemos hecho referencia más arriba. Los discursos de las mujeres no solo diferían en el contenido de los

que hablaban, sino también en los modos de discurso a través de los cuales argumentaban sus perspectivas (argumentativos, explicativos, narrativos). Es decir, se observaron diferencias entre las alumnas de los dos niveles educativos en las actitudes que manifestaban hacia los temas citados (el trabajo dentro y fuera de casa y la educación y el cuidado de los hijos), así como en los instrumentos semióticos que mediaban dichas actitudes, en particular los modos de discurso y argumentación empleados. A continuación, como en el trabajo anterior, presentaremos algunos datos que apoyaban tal afirmación.

1. Los datos mostraron que la orientación de las actitudes variaba en función del nivel educativo de las alumnas. Las actitudes cuya orientación se consideró ambigua o contradictoria aparecían con más frecuencia en las mujeres de alfabetización. Era muy frecuente que dichas alumnas aludieran a cuestiones como que los derechos de hombres y mujeres debían ser iguales, pero simultáneamente argumentaban, o bien en relación a ellas mismas o a algunos temas del debate, como los cuidados de los niños, que era imposible tal actitud igualitaria. En las alumnas de pregraduado, por el contrario, la orientación de las actitudes fue más frecuentemente igualitaria (con respecto a los derechos y deberes de mujeres y hombres).

2. En segundo lugar, los datos mostraron también diferencias en el grado de generalidad del discurso empleado en los debates según el nivel educativo de las alumnas. En el grupo de alfabetización, predominó claramente un tipo de discurso que llamamos particular, referido a situaciones de la experiencia propia o de personas cercanas. Así las expresiones típicas en estos casos incluían explícitamente a ellas, a sus hijos, a su marido o a vecinas y familiares que ella conocía directamente. Asimismo, las situaciones o contextos a los que se referían se presentaban con todo lujo de detalles, se re-creaban espacio-temporalmente (se describían el lugar, el tiempo, los participantes, etc), constituían, por así decirlo, una auténtica historia. En las alumnas de graduado, sin embargo, predominaba un discurso general o impersonal, en el

que el sujeto de lo expresado no es ni un individuo concreto ni su situación particular. Así en sus expresiones se referían a un colectivo de personas (las mujeres, las madres de familia, los hombres que no trabajan, etc.) o de una situación general, que no correspondía a nadie en concreto, incluyendo situaciones hipotéticas y conceptos abstractos, como la educación.

3. También se observaron diferencias en el modo de argumentación usado por las alumnas en función del nivel educativo de las mismas. De modo general, podemos afirmar que la argumentación basada en descripciones de situaciones, bien fueran estas particulares o generales, fue más frecuente en el grupo de alfabetización que en el de graduado. Así era habitual, en las alumnas de alfabetización, describir situaciones o actitudes sin buscar explicaciones (el porqué) de ellas. Lo contrario ocurrió en el caso de las alumnas de graduado que presentaban la información establecimiento de relaciones causales entre diversos eventos o situaciones. Así, mientras que las primeras construían auténticas historias o narraciones, las alumnas de graduado elaboraban argumentaciones basadas en explicaciones.

Una vez más, los datos ponían de manifiesto diferencias asociadas a la educación formal en las actitudes, así como en los instrumentos semióticos que las mediaban. Ello apoya la consideración de dicho escenario de actividad como generador de heterogeneidad.

4. Esta idea se ve reforzada por otro tipo de diferencias, asociadas al modo de presentación de la información. Para iniciar los debates, se presentaba una breve grabación en video en la que aparecían dos mujeres que expresaban opiniones contrarias acerca de los derechos y deberes de las mujeres. En la mitad de los debates, las opiniones eran expresadas en la forma de relato de situaciones particulares de personas conocidas (“Las mujeres tienen el mismo derecho a trabajar fuera de casa que los hombres. Yo tengo una cuñada que trabaja fuera de casa y que le va muy y bien y tiene a los niños muy bien atendidos...”). Era la forma de presentación contextualizada. En la otra mitad de los casos las opiniones eran expresa-

das en forma general sin aludir a situaciones particulares conocidas, presentación descontextualizada. Los datos que relacionaban el modo de argumentar de las alumnas de los dos niveles educativos con el tipo de información presentada para iniciar el debate fueron especialmente interesantes. Veíamos que, en términos generales, las alumnas de graduado usaban significativamente más la explicación como instrumento para argumentar que las alumnas de alfabetización. Sin embargo, esta tendencia general se vio modificada en cierto sentido cuando consideramos el tipo de presentación. Cuando se presentaba información de modo contextualizado las alumnas de ambos niveles presentaban patrones de argumentación muy similares. Predominaba la descripción sobre la explicación. Pero cuando la presentación era descontextualizada, ambos niveles educativos presentaron patrones muy diferenciados. Podemos decir que, en esencia, el modo de argumentar de las alumnas de alfabetización no cambió, mientras que sí lo hizo el de las alumnas de graduado. En este caso, la descripción jugó ahora un papel menos predominante con la presentación descontextualizada, aumentando significativamente el porcentaje de explicaciones como instrumento de argumentación.

Estos datos muestran cómo las alumnas del nivel de alfabetización, poco expertas aún en el escenario escolar, no fueron sensibles a los modos de presentar la información. En ambos casos debatían como si se tratase de charlas informales: presentando datos de la experiencia propia y argumentando sobre la base de descripciones. Las alumnas de graduado, no obstante, sí se mostraron sensibles al cambio en el modo de presentar la información. A ellas este cambio, debido a su mayor experiencia escolar, les sirvió para identificar en qué tipo de actividad estaban participando, bien en una charla informal, bien en un debate escolar. La presentación contextualizada de la información inicial les sirvió como índice de que se trataba de una charla informal y, si bien su discurso siguió siendo más general, debatían de un modo muy similar al de las alumnas de alfabetización. Con la presentación descontext-

tualizada, su modo de debatir varió sustancialmente, siendo mucho más formal en este caso. Las explicaciones y el discurso general cobraron importancia en el debate, asemejándolo a los debates curriculares en los que participaban durante el curso.

Últimas notas de cara a la intervención en la escuela

De estas y otras investigaciones se puede concluir que la escuela, y las actividades que en ella tienen lugar, permiten la adquisición de nuevos conocimientos e instrumentos psicológicos que implican desarrollo cognitivo, no tanto porque se consideren superiores a las formas de acceder al conocimiento usadas en la actividad práctica cotidiana, sino porque posibilita optar entre un conjunto o juego de herramientas y utilizar cada una de ellas en función de las demandas del contexto. En definitiva, la escolarización permite generar heterogeneidad en el pensamiento de los individuos que participan en ella. Y esto es porque la escolarización, como escenario de actividad, dota de la posibilidad de trabajar con mundos no presentes, impersonales y atemporales, mundos a los que las poblaciones no alfabetizadas no tenían acceso.

La heterogeneidad del pensamiento debe, por tanto, ser explicada sobre la base de la relación funcional existente entre los escenarios de actividad y los instrumentos semióticos asociados a dichos escenarios. Estos últimos, al mediar al pensamiento, ponen en relación dichos escenarios con los modos de pensamiento. De esta manera, la pluralidad cognitiva está reflejando una pluralidad en los escenarios de actividad y en los instrumentos más adaptados y privilegiados en cada uno de ellos.

Ello tiene importantes implicaciones de cara a la intervención educativa, ya que hemos de ser conscientes que lo que se enseña en las aulas podría ser definido no sólo como nuevos conocimientos, sino que, desde la perspectiva que hemos venido defendiendo, podrán ser conceptuados como modos paralelos de percibir, categorizar, recordar e interpretar la reali-

dad. En definitiva, la escuela genera nuevos modos de construir la realidad, o en términos de Bruner (1996, 1997), de crear mundos y a los otros que participan en él. Así, podríamos considerar que a través de la interacción en el aula, los participantes en las mismas son capaces de crear nuevas realidades y nuevos problemas a los que dar respuesta.

Unos de los problemas asociados a esta manera de acercarse al aula es la necesidad de reconocer que no en pocas ocasiones en las aulas se enseñan modelos paralelos que, además, son contradictorios con los modos de conocimiento generados a través de la práctica cotidiana. Hecho, que por otro lado, cualquier docente puede constatar día tras día en sus aulas. Ante lo cual, debemos al menos esperar que dichas contradicciones se resuelvan de modo constructivo. Ya que el reconocimiento de la existencia de distintos tipos de pensamiento, nunca debe ser un inconveniente para intentar que dichas formas sean compatibles y coherentes, aunque vengan expresadas a través del uso de distintas herramientas psicológicas y géneros discursivos, cada uno ajustados a los distintos escenarios en los que se potencia el uso.

Podríamos cerrar este trabajo, en ese sentido, de un modo similar a cómo empezábamos, el reconocimiento de la existencia de distintos tipos de pensamiento, la defensa de la no superioridad de ninguno al margen del contexto de uso y, por tanto, la negación de la sustitución de unas formas por otras, nunca pueden llevarnos a interpretar algo distinto a que existe una necesidad de relacionar ambos modos de conocer. Así, la descripción de los distintos tipos de pensamiento, más bien, pretende reconocer la importancia de cada uno y la complejidad que conlleva para la comunidad educativa, el interés de todo docente por establecer puentes entre ellos.

REFERENCIAS

- BAJTÍN, M.M. (1986). *Speech genres and other late essays*. C. Emerson y M. Holquist (Eds.). Austin: University of Texas Press.
- BRUNER, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. Trad. castellana: *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona Gedisa, 1988.
- BRUNER, J. (1990). *Acts of meaning. Beyond cognitive revolution*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Trad. castellana: *Actos de significados*. Madrid: Alianza, 1991.
- BRUNER, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-21.
- BRUNER, J.S. (1996). Meaning and self in cultural perspective. En D. Bakhurst y Ch. Sypnowich (Eds.), *The social self*. Londres: Sage.
- BRUNER, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Aprendizaje Visor.
- BRUNER, J. (1999). Infancy and Culture. En S. Chaiklin, M. Hedegaard y U.J. Jensen (Eds.), *Activity Theory and Social Practice: Cultural-Historical Approaches*. Aarhus: Aarhus University Press, 225-235.
- CALA, M.J. (1990). *El Programa de Educación de Adultos y el papel social de la mujer*. Memoria de Investigación. Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer.
- CALA, M.J. (2002). Género, grado de escolarización y actitudes. Modos de argumentar y pensar. *Cultura y Educación*, 14 (3), 327-342.
- CALA, M.J., DE LA MATA, M. y SÁNCHEZ, J.A. (1994). Attitudes and values in women: an investigation into discourse in Adult Education. En J. V. Wertsch y J.D. Ramírez (Eds.), *Literacy and others forms of mediated action*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- COLE, M. (1990). Cognitive development and formal schooling: The evidence from cross-cultural research. En L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and Education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COLE, M. (1996). *Cultural Psychology: a once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press. castellana: *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- CUBERO, M. (1997). *Escenarios de Actividad y Modos de pensamiento: un estudio empírico sobre la heterogeneidad del pensamiento verbal*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

- CUBERO, M. (2005). Requisitos teóricos y metodológicos para la creación de una Psicología Cultural. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 13 (1), 67-83.
- CUBERO M. y DE LA MATA, M.L. (2001). Activity settings, ways of thinking and discourse modes: an empirical investigation of the heterogeneity of verbal thinking. En Seth Chalklin (Ed.), *The theory and practice of Cultural-Historical Psychology*. Aarhus: Aarhus University Press, 218-237.
- CUBERO, M. y DE LA MATA, M.L. (2003). Psicología cultural: aproximaciones al estudio de la relación entre mente y cultura. *Infancia y aprendizaje*, 26 (2), 181-199.
- CUBERO, M.; DE LA MATA, M.L. y CUBERO, R. (en prensa). Activity settings, discourse modes and ways of thinking: on the heterogeneity of verbal thinking. Aceptado para publicación en *Culture and Psychology*.
- CUBERO, M.; DE LA MATA, M.L. y SANTA-MARÍA, A. (en prensa). Theoretical and methodological requirements for the construction of a cultural psychology. Aceptado para publicación en *Mind, culture and activity*.
- CUBERO, M y RAMÍREZ, J.D. (2005). Tipos de Discurso y Modos de Pensamiento. Un debate actual en los estudios culturales. En M. Cubero y J.D. Ramírez (Ed.), *Vygotsky en la Psicología Contemporánea. Cultura, Mente y Contexto*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 141-167.
- DE LA MATA, M.L. (1993). *Mediación Semiótica y Acciones de Memoria: Un estudio sobre la interacción profesor-alumno en la educación formal de adultos*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- HYMES (1974). On communicative competence. En J.B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- KOZULIN, A. (1994). *La Psicología de Vygotski*. Madrid: Alianza.
- LABORATORIO DE ACTIVIDAD HUMANA (1993). *La educación de adultos y el cambio de valores, actitudes y modos de pensamiento de la mujer: un estudio etnográfico del discurso*. Memoria de Investigación.
- LABORATORY OF COMPARATIVE HUMAN COGNITION (1983). Culture and cognition development. En W. Kessen (Ed.), *Handbook of child psychology: History, theory and methods*. Vol. 1. N. York: Wiley.
- LAVE, J. (1988). *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press. Trad. castellana: La cognición en la práctica. Barcelona: Paidós, 1991.
- LAVE, J. (1992). Word problems: a microcosm of theories of learning. In P. Light & G. Butterworth (Eds.), *Context and Cognition. Ways of learning and knowing*. London: Harvester Wheatsheaf.
- LEVI-STRAUSS, C. (1972). *El pensamiento salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LÉVY-BRUHL, L. (1926). *How natives think*. Londres: Allen & Unwin.
- LÉVY-BRUHL, L. (1974). *El Alma Primitiva*. Barcelona: Península.
- LIGHT, P. y BUTTERWORTH G. (1992). *Context and Cognition. Ways of learning and knowing*. Londres: Harvester Wheatsheaf.
- PIAGET, J. (1972). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- RAMÍREZ, J. D. (1995). *Usos de la palabra y sus tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la alfabetización*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- RODRIGO, M.J. (1994). El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un sólo constructivismo o tres? *Investigación en la Escuela*, 23, 7-17.
- RODRIGO, M.J. y ARNAY, J. (Eds.) (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- RODRIGO, M.J. y CUBERO, R. (1998). Constructivismo y enseñanza: reconstruyendo las relaciones. *Conciencia Social*, 2, 25-44.
- ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in thinking Cognitive development in social context*. N. York: Oxford University Press. Trad. castellana: *Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós, 1993.
- ROGOFF, B. (1993) Children's Guided Participation and Participatory Appropriation in Sociocultural Activity. En R. H. Wozniak y K. W. Fischer (Eds.), *Development in context*.

- Acting and Thinking in specific environments. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- SCRIBNER, S. (1977). Modes of Thinking and Ways of Speaking. En P. N. Johnson-Laird y P.C. Wason (Eds.), *Thinking: Readings in Cognitive Science*. N. Y.: Cambridge University Press.
- SCRIBNER, S. (1984). Studying working intelligence. En B. Rogoff y J. Lave (Eds.), *Everyday Cognition: Its development in social contexts*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- SCRIBNER, S. y COLE, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Mass.: H.U.P.
- TULVISTE, P. (1982). Is there a form of verbal thought specific to childhood? *Soviet Psychology*, 2 (1), 3-17.
- TULVISTE, P. (1991). *The cultural-historical development of verbal thinking*. N. York: Nova Science Publishers.
- TULVISTE, P. (1992). On the Historical Heterogeneity of verbal thought. *Journal of Russian and east European Psychology*. 30 (1), 77-88.
- TULVISTE, P. (1999). Activity as an explanatory principle in cultural psychology. En Seth Chaiklin; Mariane Hedegaard, et al (Eds.), *Activity theory and social practice* (pp. 66-78). Aarhus University Press: Aarhus N, Denmark.
- VYGOTSKI, L.S. (1981). The instrumental method in psychology. J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet Psychology*. Armonk, N. Y.: Sharpe.
- VYGOTSKI, L.S. (1993). *Obras Completas. Vol. II*. Comp. de P. del Río y A. Álvarez. Madrid: Aprendizaje: Visor.
- WERTSCH, J.V. (1985). *Vygotsky the social formation of mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. Trad. castellana: *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988.
- WERTSCH, J.V. (1990). The voice of rationality in sociocultural approach to mind. En L.C. Moll (Ed.), *Vygotski and Education. Instructional implications and applications of socio-historical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WERTSCH, J.V. (1991). *Voices of the mind*. A sociocultural approach to mediated action. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. Trad. castellana: *Voces de la Mente. Una aproximación sociocultural a la acción mediada*. Madrid: Aprendizaje Visor. 1993.
- WERTSCH, J.V. (1998). *Mind as action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ABSTRACT

This work try to describe and relate different ways of knowledge. To do that we based on the hypothesis developed by Tulviste of heterogeneous nature of verbal thinking for whom the different ways of thinking are linked with different activity settings. Tulviste understands that these distinct ways of thinking differ qualitatively in the tools that they involve, they even differ in the way they are acquired, but they are equal functionally. As he defends the heterogeneity of verbal thinking is depending on context of activity. New ways of verbal thinking do not replace the already existing ones, but instead they correspond functionally with another type of activity. This idea justifies not only the fact that individuals who participate in different activities may have different ways of resolving the problems they are faced with. In addition to this, in the same individual, we may find these different ways of thinking, depending on the type of activity they are carrying out. Therefore, a subject who is able to perform different activities will apply different forms of thinking depending on the nature of the activity.

KEYWORDS: *Heterogeneity of verbal thinking; Activity setting; Modes of discourse; Modes of thinking; Formal Education.*

RÉSUMÉ

Ce travail prétend décrire et mettre en relation distinctes formes de connaître la réalité, la connaissance quotidienne et scolaire. Pour cela s' utilisera l' hypothèse de l' hétérogénéité de la pensée développée par Tulviste, qui se concrétise dans l' établissement d' une relation fonctionnelle entre scénarios d' activité, genres de discours et types de pensées : Ainsi, on comprend que les distincts modes de pensée diffèrent, qualitativement, selon les outils qu'ils emploient, dans les méthodes d' utilisation des mots et dans la façon que ceux- ci sont acquis, mais non dans la supériorité ou l'efficacité de chacun d'eux puisqu'elles sont égales fonctionnellement. Pour cela, un nouveau type de pensée ne remplace pas à ceux qui existent déjà, sinon à ceux qui correspondent fonctionnellement à un autre type d'activité.

Cette relation justifie autant l' hétérogénéité culturelle comme individuelle. Les personnes qui participent à de différentes activités emploient distinctes manières de résoudre les problèmes. De plus, comme un même individu participe à distinctes activités, il doit actuer avec des manières de penser différentes, applicables à ses divers contextes d' interaction. Ainsi se défend comme idée clé celle de considérer l' éducation comme une activité culturelle génératrice de l' hétérogénéité de la pensée verbale. Pour justifier la dite idée se présentent deux études réalisées avec des élèves d' Education de Personnes Adultes. Certains se centrent sur le fait de montrer que la scolarisation génère distinctes formes de concevoir ou classifier la réalité dans les attitudes et valeurs des femmes qui assistent aux classes d' éducation de personnes adultes.

Mots clé: *Pluralisme cognitif; Scénarios d' activité; Modes de discours; Types de pensée; Education Formelle.*