



PsicoResúmenes

www.psicoresumenes.com

Resumen de Gergen, K. (2007). El Construccionismo Social y la Práctica Pedagógica.

En la web encontrarás:



Bibliografía



Evaluaciones



Resúmenes



Tutorías

Accede a:

- Clases particulares de varias materias.
- Un tutor para ayudarte a planificar tus semestres.
- Un tutor que te corrija tus trabajos de facultad.



@PsicoResúmenes



@Psico.Resúmenes



Resumen de Gergen, K. (2007). El Construccinismo Social y la Práctica Pedagógica. En: Construccinismo Social: Aportes para el debate y la práctica. Bogotá: Universidad de los Andes.

Las prácticas educativas normalmente están ligadas a una red de supuestos, es decir, un discurso compartido acerca de la naturaleza de los seres humanos, sus capacidades y su relación con el mundo y los otros. En el caso de la educación, tal vez el concepto fundamental es el del conocimiento mismo. Las creencias acerca del conocimiento informan, justifican y sostienen nuestras prácticas educativas.

Existen dos concepciones del conocimiento tradicionales en occidente, que hoy continúan informando a la gran mayoría de las prácticas educativas en las que participamos: Estos sistemas de creencias, que están estrechamente relacionados, resultan profundamente problemáticos, en términos de sus compromisos epistemológicos e ideológicos. Es justamente en este sentido que el construccionismo social ofrece una alternativa significativa, ofrece una nueva manera de entender las prácticas educativas existentes y abre las puertas a un nuevo rango de posibilidades.

Concepciones tradicionales acerca del conocimiento

Ambas orientaciones acogen un dualismo mente/mundo, en el cual la existencia de un mundo externo (realidad material) se contrapone a la existencia de un mundo psicológico (cognitivo, subjetivo, simbólico).

- **Concepción exogénica:** está centrada en el mundo. Esta concepción puede rastrearse hasta las filosofías empiristas del conocimiento, desde Locke hasta el positivismo lógico. Plantea que el conocimiento se obtiene cuando los estados internos del individuo reflejan o representan de manera precisa los estados existentes del mundo exterior. Pone un gran énfasis sobre la observación cuidadosa, y se tiende a ver la emoción y los valores personales como riesgos potenciales para la atención neutral que se requiere para registrar el mundo de manera precisa, es decir, "tal cual como es". Para los exogenistas, el mundo es primariamente dado, y la mente opera mejor cuando lo refleja de manera precisa.
- **Concepción endogénica:** está centrada en la mente. Esta concepción puede rastrearse hasta la tradición racionalista, desde Descartes y Kant hasta el movimiento de la inteligencia artificial. En cuanto a sus fundamentos dualistas y su énfasis en la neutralidad valorativa, es similar a la tradición exogénica, sin embargo, desde esta perspectiva para adquirir el conocimiento, se pone el énfasis en los poderes de la razón individual, en las capacidades intrínsecas del ser humano para el desarrollo intuitivo, lógico o conceptual. Se tiende a ver el mundo mental como algo evidente por sí mismo, y plantea preguntas sobre el modo en que opera la mente, para funcionar adecuadamente en la naturaleza.

En los debates acerca de la influencia de la crianza versus la de la naturaleza (ambientalistas versus innatistas), el exogénico favorece los efectos que la naturaleza tiene sobre el individuo; es posible realizar moldeamientos infinitos y continuos sobre la mente individual. Por el contrario, el endogenista centrará la atención sobre las capacidades

inherentes o naturales y el desarrollo de la mente individual. Los límites del aprendizaje, para este, pueden rastrearse a las fases del desarrollo del sistema cognitivo.

Concepciones tradicionales del conocimiento en la práctica educativa

Cada una de estas orientaciones respecto al conocimiento también funcionan para justificar o racionalizar ciertas formas de la práctica educativa.

- **Concepción exogénica:** está centrada en el currículo o la materia de estudio. El estudiante es visto como una tabula rasa sobre la cual el proceso educativo debe inscribir los rasgos esenciales del mundo.
 - Se favorece la observación directa del estudiante o el enriquecimiento experimental de la experiencia, mediante, por ejemplo, experimentos de laboratorio, salidas de campo, etc.
 - Los libros y clases son medios donde el individuo puede adquirir grandes cantidades de información.
 - Favorece los exámenes en los cuales el énfasis principal está puesto en la evaluación de los niveles del conocimiento individual. Instrumentos como las preguntas de respuesta con múltiple opción o pruebas estandarizadas revelan la medida en que la “pizarra (tabula) ha sido llenada”.
- **Concepción endogénica:** está centrada en el niño o el estudiante. Pone énfasis primario en las capacidades racionales del individuo. Lo importante no es tanto la cantidad de información en la mente de uno sino la forma en que uno delibera acerca de ella.
 - Se pone un fuerte énfasis en las matemáticas, filosofía o idiomas extranjeros, ya que éstas son materias que mejoran las propias capacidades para pensar.
 - Se favorece la discusión en clase, puesto que a través de la participación activa se potencian las habilidades cognitivas.
 - Se prefieren los exámenes de ensayo y los artículos, ya que el análisis racional no solo se entrena mejor, sino que debe ser dirigido hacia la calidad más que hacia la cantidad.

El deceso del conocimiento como posesión individual

Estas tradiciones rápidamente se están deshaciendo debido a que el problema del conocimiento como una relación entre la mente y el mundo no puede resolverse, ya que desde estas perspectivas está mal concebido desde el principio. Al concebir una distinción entre lo que está afuera y adentro de la mente del individuo, se crea un problema inherentemente insoluble para determinar la manera en que la mente registra de forma precisa al mundo.

Tanto la tradición exogénica como la endogénica localizan al conocimiento dentro de las mentes de los individuos singulares. Es el individuo el que observa y piensa, y también a quien se reta para adquirir el conocimiento. Es solo en virtud de la posesión individual del conocimiento que alguien puede sobrevivir o prosperar en un mundo complejo.

O sea que esencialmente, ambas concepciones del conocimiento son aliadas de la ideología del individualismo autocontenido o posesivo. Ver el conocimiento como posesión

de las mentes individuales resulta consistente con otras proposiciones que sostienen que los individuos son los dueños de sus propios motivos, emociones o esencias fundamentales.

Estas creencias no solo favorecen una disposición narcisista de “primero yo” hacia la vida, sino que puede poner a los otros, y al ambiente físico, en un rol secundario o instrumental. Las personas y los ambientes son vistos primariamente en términos de lo que pueden hacer por uno, y dado el sentido fundamental de aislamiento (“yo solo”) generado por esta orientación, las relaciones humanas son vistas como artificiales, prácticamente puestas contra el estado natural de la independencia. No solo eso, sino que a medida que las personas del mundo se vuelven crecientemente interdependientes, y que ganan la capacidad para la aniquilación mutua, ya sea a través de las armas o de la contaminación, la ideología del individualismo autocontenido plantea una amenaza para el bienestar de la humanidad.

La construcción social del conocimiento

A medida que estos problemas con las visiones tradicionales del conocimiento se han hecho evidentes, ha habido un creciente interés en los diálogos socioconstruccionistas.

Estos se han centrado en devolver a la cultura aquello que se ha declarado natural, es decir, reemplazar el supuesto de la verdad verificada mediante la naturaleza por la verdad creada por la comunidad. Esto es ver al conocimiento no como producto de las mentes individuales sino de las relaciones comunitarias. Se plantea que todas las proposiciones con sentido acerca de lo real y de lo bueno tienen sus orígenes en las relaciones, es decir, el sitio de la generación de conocimiento está en el proceso continuo de coordinar la acción entre las personas.

De esta forma, se pone en primer plano el intercambio momento-a-momento, entre y en medio de interlocutores, y se localiza el significado dentro de los patrones de interdependencia.

Desde esta perspectiva cualquier cosa que sea dicha o escrita no tiene un significado intrínseco, no porta un mensaje unívoco en sí mismo. Ni tampoco el significado de una serie de palabras o acciones está determinado únicamente por el receptor. Sino que más bien, las acciones de un individuo (tanto lingüísticas como otras) operan como indicadores de posibles secuencias relacionales, provocando ciertas líneas de acción en vez de otras. Y en este sentido, al responder con una u otra línea de acción, el receptor confiere a la acción inicial una forma potencial de significado, en vez de otras formas posibles.

Por esta razón, las conferencias y los libros no tienen significado hasta que los estudiantes le dan ese privilegio, y de hecho, ni las conferencias ni los libros pueden determinar el significado que les será asignado. Abren solo una variedad de alternativas entre las que los estudiantes posiblemente seleccionarán algunas entre otras, y los profesores, mediante la retroalimentación y evaluación, pueden estrechar el rango de posibles alternativas, llevando a los estudiantes hacia las “aprobadas”. Sin embargo, la retroalimentación y la evaluación están en la misma posición que las conferencias y los libros: sujetas a una multiplicidad de complementos sobre los cuales no tienen ningún control determinativo.

Características de las perspectivas socioconstruccionistas

Indeterminación: la inteligibilidad nunca está completa, cualquier significado establecido está abierto a infinitas resignificaciones. A medida que el tiempo y las conversaciones continúan, la “verdad y belleza” de la clase de hoy pueden ser revisadas como “trilladas” o “sospechosas ideológicamente”, y lo que hoy es sujeto de desprecio puede tornarse fascinante.

Polivocalidad: a medida que los interlocutores entran en nuevas relaciones e intentan crear una inteligibilidad juntos, se apoyan en las prácticas anteriores que dan sentido. Y, puesto que normalmente han sido parte de muchas relaciones, dispersas a través del tiempo y las circunstancias, traen al presente un vocabulario sustancial de palabras y acciones. En este sentido, entramos en cada relación como polivocales: cargamos con nosotros numerosas voces que hemos apropiado del pasado.

Contextualización: la generación relacional de significado emplea mucho más que las palabras y acciones de los interlocutores. Su coordinación frecuentemente usará varios tipos de objetos y tendrá lugar en condiciones materiales específicas. Según Wittgenstein (1953), nuestros juegos de lenguaje tienen lugar dentro de formas de vida, cada forma de vida puede hacer una contribución a los recursos traídos por el individuo a cualquier relación nueva. Uno no entra meramente como polivocal, sino como polipotenciado, en términos de las capacidades de introducir objetos o dar lugar a contextos con los cuales construir significado en cualquier relación específica.

Pragmática: el lenguaje funciona principalmente como rasgo constitutivo de las relaciones. De la misma forma que los amantes pueden requerir de un vocabulario de las emociones para crear un escenario de amor romántico, un equipo de laboratorio en neuroendocrinología también requiere términos como hipotálamo y aminoácidos para coordinarse alrededor de los procedimientos experimentales.

Variedades de perspectivas construccionistas/constructivistas

Puesto que las visiones de la construcción han tenido un rol importante en las deliberaciones más recientes de la pedagogía, es necesario explorar las diferencias entre el construccionismo social, el constructivismo radical y el socioconstructivismo.

Constructivismo radical de Von Glasersfeld: está fuertemente influenciado por la teoría piagetiana y tiene mucho en común con las orientaciones cognitivas de la educación en general. Los constructivistas comparten con el socioconstruccionismo fuertes dudas respecto a la epistemología exogénica, cada una de las perspectivas cuestiona la visión del conocimiento como algo “construido” dentro de la mente a través de la observación astuta. Sin embargo, más allá de estas afinidades también existen diferencias sustanciales.

- El constructivismo radical suscribe al dualismo mente/mundo y pone su interés en el proceso cognitivo (endogénico)

Según Glasersfeld (1987), “el conocimiento no se recibe pasivamente ni a través de los sentidos ni por medio de la comunicación, sino que es construido activamente por el sujeto cognoscente”. Según este autor, desde esta perspectiva “redefinimos al ‘conocimiento’

como refiriéndose a invariabilidades en la experiencia del organismo viviente más que a entidades, estructuras y eventos en un mundo que existe independientemente. Correspondientemente, redefinimos la 'percepción'. No es la recepción o duplicación de la información que viene de afuera, sino la construcción de las invariabilidades por medio de las que el organismo puede asimilar y organizar la experiencia.

Sin embargo, si cada uno de nosotros simplemente está atrapado en su propia experiencia, para construir el mundo como podamos, tal cual lo expresa este autor, entonces todo lo que aceptamos por "mundo", todo lo que creemos acerca de las "otras personas" son simplemente productos de nuestro propio diseño. Simplemente, me invento la idea de que existe un mundo, y que hay otros en el que poseen mentes. No existe una explicación, entonces, acerca de cómo logramos estar en el mundo, o, en efecto, si de hecho existe un mundo que reta nuestras capacidades adaptativas.

En respuesta a estos problemas, Glasersfeld añade una dimensión pragmática a la teoría: "la función de la cognición es adaptativa y sirve a la organización que el sujeto tiene del mundo experiencial, es decir, el constructivismo radical es instrumentalista. El concepto de adaptación que se pretende aquí es el concepto biológico básico de la teoría de la evolución. Se refiere a la adaptación al ambiente."

El problema ahora es que, para sostener esta última posición se requieren dos reconocimientos:

- 1) Que hay un mundo real separado de las experiencias que uno tenga de él, reiterando así la presunción dualista.
- 2) Que una versión endogénica del conocimiento es insuficiente, y por lo tanto debe complementarse con una preocupación exogénica por el mundo real al cual el individuo se adapta, lo cual también plantea los mismos problemas.

No solo eso, sino que los problemas se exacerban cuando el constructivista intenta dar cuenta de la comunicación. Como lo plantea Glasersfeld (1987), "el significado de las señales, los signos, los símbolos y el lenguaje no puede ser otra cosa que subjetivo".

Pero entonces, ¿cómo podría hacer uno para determinar que otros poseen subjetividades, que sus acciones, de hecho, estaban intentando comunicar estas subjetividades, que ciertas acciones comunicaban subjetividades mientras que otras no, o los vínculos entre las acciones específicas de los otros y una serie específica de los estados subjetivos?

Glasersfeld plantea que "en el mejor de los casos podemos llegar a la conclusión de que nuestra interpretación de sus palabras y oraciones parece compatible con el modelo que hemos construido de sus formas de pensar y actuar en el curso de nuestras interacciones con ellos".

Constructivismo social: en ciertos aspectos, el construccionismo social encuentra un aliado más cercano en esta perspectiva. Mediante el constructivismo social se intenta delinear un cuerpo de trabajo en el que son centrales los procesos cognitivos y el entorno social. Las formulaciones vygotskianas y otras teorías de la acción son ejemplares. **Tanto esta perspectiva como el construccionismo social miran al conocimiento o a la racionalidad humana como un producto de lo social. En ambos casos, las relaciones**

antecedes al individuo. Y aunque el rol específico del profesor es diferente, ambos ven la relación entre el profesor y el estudiante como central para el proceso educativo.

Sin embargo, para los constructivistas la orientación del constructivismo social aún permanece atada a la epistemología dualista y a todos los problemas filosóficos que de ella hereda. En este sentido, el constructivista social frecuentemente hará de los procesos mentales el objeto principal de investigación, mientras que **los socioconstructivistas se centrarán en el discurso, el diálogo, la coordinación, la construcción conjunta de significado, el posicionamiento discursivo, y similares.**

Finalmente, existe una fuerte tendencia en **el constructivista social a permanecer atado a los principios empiristas de la neutralidad de valores. Las demostraciones empíricas típicamente son usadas para fundamentar conceptos centrales, pero sin el tipo de reflexividad política y ética que el constructivista favorece. Para el constructivista social, las implicaciones pragmáticas tanto de la interpretación teórica como de la implementación metodológica son consideraciones críticas.**

Políticas educativas y la práctica pedagógica

El constructivismo no proclama ser una filosofía primera, un fundamento sobre el cual puede erigirse un nuevo mundo. No intenta reemplazar todas las tradiciones en nombre de la verdad, los principios éticos, las visiones políticas o cualquier otro criterio universal. En cambio, la esperanza es aumentar y expandir los recursos existentes en servicio del bienestar del planeta.

No existen políticas ni pedagogías que no puedan entenderse a través del lente del constructivismo social. Es importante destacar que todas las prácticas tradicionales sirven para construir mundos de lo real y lo bueno, todas realizan ciertas contribuciones al mar de la inteligibilidad. Lo que la conciencia constructivista puede hacer, en ese sentido, es abrir nuevas avenidas de salida.

A medida que se exploran imágenes, metáforas y narraciones inmersas en los puntos de vista del constructivismo social acerca del conocimiento, se puede ver que muchas innovaciones existentes son compatibles con la inteligibilidad constructivista. A medida que sus afinidades se articulan, también se pueden localizar nuevos horizontes de inteligibilidad, entre ellos, están estos 5:

De la jerarquía a la heterarquía: las instituciones educativas están construidas sobre lo que Freire (1985) llama un modelo “nutricionista”, el cual presenta varios problemas:

Problemas de poder: el modelo es esencialmente jerárquico, en donde la autoridad última reside en las comunidades de producción del conocimiento. Los expertos como los científicos y académicos descubren o revelan la verdad, que luego se le enseña (se le “dará de comer”) a los estudiantes. Desde este modelo, tal como Megan (1979) lo plantea, los estudiantes generalmente permanecen pasivos y se espera de ellos que simplemente absorban el conocimiento que se les presenta.

En varias formas significativas, el construccionismo social añade una dimensión a estas críticas. En principio, los construccionistas ven todas las aseveraciones sobre el conocimiento como inmersas dentro de comunidades particulares de creación de sentido. Como resultado, varios cuerpos de conocimiento inevitablemente favorecerán visiones particulares de lo bueno: por ejemplo, el materialismo sobre el espiritualismo, la “razón” sobre la “emoción”, etc. En este sentido, una jerarquía de conocimiento se presta al totalitarismo.

Problemas de descontextualización: el modelo jerárquico tiende a suprimir las condiciones contextuales y pragmáticas que dan al lenguaje autorizado su relevancia. Desde el punto de vista construccionista, “las proposiciones informadas” ganan su significado dentro de contextos particulares de uso y funcionan como formas de coordinar la acción dentro de esos contextos. Pero en el modelo jerárquico, esas proposiciones informadas están fuera de esos contextos. Los educadores extraen cuerpos del discurso de las disciplinas profesionales y lo pasan a aquellos que están debajo en la jerarquía. La función pragmática de esos discursos dentro de las comunidades mismas se pierde. Si bien la función pragmática está presente en la comunidad original, cuando los discursos se trasladan a comunidades de menor jerarquía, ésta deja de existir. Por ejemplo, uno puede aprender la tabla periódica de los elementos y llevar a cabo experimentos abstractos en el laboratorio, pero la vitalidad del lenguaje, su importancia práctica y sus potenciales vivificadores en una comunidad relevante de acción, se oscurecen, y en este sentido, ese discurso se torna irrelevante.

Más aún, ya que los discursos autorizados reciben el trato de sacrosantos, tienden a desplazarse a través de la jerarquía en forma aislada, es decir, no van de las comunidades de administradores a los profesores, a los estudiantes, como invitaciones para la complementación de la conversación, sino que van tal cual fueron planteados originalmente, y como resultado, esos discursos autorizados no son fácilmente apropiados para su uso en dominios externos de la vida. Uno no puede utilizar fácilmente el argot de la física, la psicología experimental o el álgebra en la vida cultural de modo general, porque sus significados están completamente ligados a dominios específicos de usos académicos. En este sentido, los discursos profesionales funcionan no tanto a la manera de alterar formas existentes de conducta en el mundo, sino como coexistiendo en aislamiento relativo.

Problemas de creación de sentido: el construccionista señala los problemas de los procesos monológicos versus dialógicos de creación de sentido. Al receptor de un monólogo (como en el caso del conocimiento autorizado), se le niega la voz propia. El punto final a obtenerse mediante la educación monológica es un estudiante que ha absorbido completamente aquello que se le ha presentado, o, en efecto, se convierte en un simulacro de la autoridad. Cualquier talento, intuición o educación especializada que el individuo posea encuentra poca entrada en la conversación, tal como lo describe Jackson (1968), las relaciones jerárquicas en las escuelas desaniman la creatividad y la innovación entre los estudiantes. De la misma forma ocurre con los profesores, tal como lo plantea Wise (1979), los académicos y los gobiernos imponen currículos y métodos en las escuelas que, en gran medida, silencian al profesor.

Una vez que atendemos los aspectos relacionales de la producción del conocimiento, también podemos ver que la inhabilitación no sucede de la misma manera en todos los

grupos sociales. Más bien, puesto que el conocimiento profesional se genera en gran medida dentro de un segmento particular de la sociedad en general (predominantemente blancos, angloparlantes, hombres de clase media alta), sus discursos son más significativos dentro de este contexto que otros. Los estudiantes que confrontan estos discursos desde otros sectores de la sociedad pueden encontrarlos remotos e irrelevantes en sus funciones pragmáticas. Es en este sentido que se puede apreciar cómo ciertos grupos históricamente desfavorecidos -debido a su etnia, género o clase- sufren desproporcionadamente bajo el sistema educativo tradicional.

Desde el construccionismo: se llama a una desacralización del conocimiento profesional. En vez de asumir que los creadores del conocimiento tradicional proveen la “mejor” palabra, démonos cuenta de que todas las aseveraciones sobre el conocimiento crecen a partir de tradiciones histórica y culturalmente situadas. Con lo cual no se busca negar su valor, sino hacer ver que dichos valores también son contingentes. De esta forma se piensa que las disciplinas ofrecen recursos que pueden o no ser valiosos, dependiendo de una condición de vida particular. Al situar de esta manera al conocimiento se cambia del monólogo al diálogo, de la jerarquía a la heterarquía.

Desde este enfoque todo el conocimiento es perspectivo y está saturado de valores. De esta forma entrar en un dominio de conocimiento es intervenir en una forma particular de vida, es adquirir una voz, posiblemente a expensas de otra.

Lenguaje y práctica

El construccionista tiene una concepción del lenguaje basado en el uso, en el cual el significado de las palabras se rastrea hasta las relaciones activas en las que cumplen un papel. Las palabras tienen un carácter polisémico, y es esta capacidad de ser usadas en múltiples contextos de las relaciones, lo que inyecta flexibilidad al lenguaje y permite la matización sutil de la acción en cualquier escenario dado. De esta forma, la palabra “Agresivo” no se deriva de un dato específico del mundo, sino de los contextos lingüísticos en los que las personas lo usan para hacer cosas, por ejemplo, categorizar una acción, culpar, preparar una respuesta, y en este sentido, dependiendo de su uso está trabajando para desplegar tropas, desarrollar una estrategia de negocios o combatir células cancerígenas, el significado de la palabra “agresivo” cambiará de manera significativa.

El lenguaje entonces adquiere su valor social y su significado por la forma en que la gente lo usa en contextos específicos. En este sentido, el construccionista favorece una reducción del currículo canonizado que exige que los estudiantes tomen cursos porque son prerequisites de otros cursos o de un grado. Este material del curso está ligado a un contexto de uso práctico o inmediato y frecuentemente el material del curso solo es aplicable dentro de la delimitada atmósfera del sistema educativo. En cambio, el construccionista favorece las prácticas en las cuales el estudiante trabajó junto a los profesores y otros para decidir sobre asuntos de importancia, y sobre el tipo de actividades que mejor puedan dar lugar a una participación significativa.

Para el construccionista, los diálogos educativos deberían estar estrechamente ligados a las circunstancias de aplicación.

Hacia relaciones generativas: las visiones tradicionales conciben al profesor como el que “sabe” y los estudiantes son puestos en el lugar de objetos sobre los cuales se opera: mentes a ser llenadas con contenidos o racionalidades. Desde el punto de vista construccionista, el individuo no posee contenidos ni racionalidades, sino que participa en ellos. Las declaraciones informadas y racionales no son expresiones externas de la mente interna, sino logros relacionales. Lo que aparece como razón, memoria, motivación, intención, y similares, es el resultado de una acción y negociación coordinada dentro de una comunidad.

Para el educador construccionista, el principal reto es contribuir a las relaciones generativas a partir de las cuales el estudiante emerge con un potencial ampliado para relacionarse efectivamente. El rol del estudiante deja de ser el de objeto, y pasa a ser un sujeto dentro de relaciones. De esta manera enfocarse en las relaciones puede enriquecer el proceso pedagógico.

A medida que nos desplazamos desde el individuo hacia las relaciones como centro de atención, se puede apreciar el trabajo de los constructivistas sociales acerca de los procesos de aprendizaje asistidos por profesores, los aprendizajes semióticos y las relaciones en la zona de desarrollo proximal. Desde esa perspectiva se localiza el sitio de aprendizaje dentro de la matriz relacional. Sin embargo, tal vez el resultado más visible del pensamiento construccionista hasta ahora es el surgimiento del aprendizaje cooperativo o colaborativo.

El aprendizaje colaborativo es un proceso en el cual el intercambio continuo entre estudiantes sirve como el medio educativo principal. Uno aprende involucrándose, incorporando y realizando exploraciones críticas, junto a otros. Idealmente, a través del intercambio social se desarrollan habilidades sociales de articulación y respuesta, y se abren nuevas posibilidades de construcción del mundo. El aprendizaje se convierte en un “cambio en nuestras relaciones, constituidas en el lenguaje con otros”.