

Jacqueline García Fallas

## Intersubjetividad y saber: El papel de los intercambios y la toma de perspectiva del otro

---

**Abstract.** *This article analyzes inter-subjectivity as the result of the construction of knowing. This construction is constituted by affective and cognitive relationships that people make through interactions with other people and with objects. Knowing is constructed dialectically through knowledge, beliefs, attitudes, values, emotions, feelings, interests and expectations. The notion of person is constructed through the dialectics of self as other, as put forth by Paul Ricoeur (1996).*

**Key words:** intersubjectivity, person, Ricoeur.

**Resumen.** *Este artículo analiza la intersubjetividad como la manifestación de la construcción de saber, que comprende las relaciones afectivo-cognoscitivas que elaboran las personas en los espacios de interacción e interlocución con otras personas y con objetos. La noción de saber ofrece una visión dialéctica de su producción, en la que la persona manifiesta integralmente conocimientos, creencias, actitudes, valores, emociones, sentimientos, intereses y expectativas. Lo anterior se analiza en el papel de las interacciones e interlocuciones que construye la persona a partir de la dialéctica del sí mismo como otro, propuesta por Paul Ricoeur (1996).*

**Palabras clave:** intersubjetividad, persona, Ricoeur.

### I. El planteamiento del problema de la intersubjetividad

La intersubjetividad es concebida a partir de un acuerdo establecido en la interacción social.

Este acuerdo ha sido planteado mediante la elaboración de un significado o sentido compartido que se produce en la interacción. Se trata de un proceso permanente en la vida humana, el cual es garantizado por el lenguaje y la comunicación.

Esta noción de intersubjetividad como acuerdo, entabla una serie de problemas epistemológicos, especialmente cómo explicar que sea posible un acuerdo entre diferentes personas, puesto que la autobiografía que cada una de ellas vive y escribe, a lo largo de su existencia, revela la diversidad en la construcción de su saber; lo cual pone de manifiesto una forma particular de interpretar y apropiarse de las experiencias, ¿cómo explicar entonces el acuerdo, el significado compartido? ¿Será que la intersubjetividad se hace visible en la comunicación y en la interacción?

Al respecto Luhmann señala:

...el consenso es empíricamente imposible. Empíricamente, el consenso sería la duplicación de un estado de conciencia mediante otro (o, si se lleva a la exageración, de todo estado de conciencia mediante otro). Está claro que esto (felizmente) no se da y no puede darse (1996, 107)

Si bien es cierto que esta temática deja preguntas abiertas, en el escenario de la intersubjetividad se construye un saber (un acto de conocer por parte de un individuo), se define las maneras en que las personas se apropian y resignifican las experiencias particulares y compartidas, es decir, se elaboran los aprendizajes y los conocimientos. En esta temática, tienen un papel fundamental las relaciones entre subjetividad y afectividad de las personas, y cómo éstas entran en juego en la intersubjetividad,

entendida como un espacio de sentido compartido y construido con otras personas.

A continuación, desde una perspectiva teórica basada en la interacción cognoscitiva, se analiza la intersubjetividad como un proceso que se construye socialmente.

### **I.1. La dinámica de construcción de la intersubjetividad**

La noción de intersubjetividad puede ser abordada desde el concepto de interacción. La interacción social es el vehículo fundamental para la transmisión y construcción dinámica del conocimiento filosófico, científico, político, cultural e histórico. Esta supone la implicación activa-pasiva de las personas<sup>1</sup> en un intercambio, donde suceden diferentes experiencias y acciones. Una visión centrada en la interacción provee una explicación holística del conocimiento, en la que se fusiona la actividad afectivo-cognoscitiva en el lenguaje. El lenguaje, en un marco vigotskiano, es fundamental para cualquier conocimiento; entendido a la vez como un sistema interpersonal, comunicativo, y cognoscitivo de representación, así como catalizador de desarrollo.

Por ejemplo Lalljee y otros (1983, 165) han analizado las explicaciones de infantes para distinguir procesos en tres niveles: el intrapersonal que concierne a lo que las personas piensan de sí mismas; el interpersonal que atañe al desarrollo entre las personas, y, el nivel social referido a lo compartido con otras personas en relación con las creencias, las suposiciones y las expectativas. Estos niveles están interrelacionados y pueden ser interpretados como parte de un sistema de construcción de saber.

Estas ideas se apoyan en la visión de Vygotski, según la cual:

El desarrollo psíquico del niño consiste no tanto en el desarrollo y perfeccionamiento de funciones aisladas, sino en el cambio de las conexiones y relaciones interfuncionales y que en relación con este cambio se produce también el desarrollo de cada función psíquica particular. La conciencia se desarrolla como un todo, modificando en cada nueva etapa su estructura interna y la relación de las partes, y no como la suma de los cambios parciales que se producen en el desarrollo de cada función aislada. El destino de

cada parte funcional depende del cambio del todo y no al revés (...). En realidad, el cambio de las conexiones interfuncionales, es decir, el cambio de la estructura funcional de la conciencia es lo que constituye el aspecto central de todo el proceso de desarrollo psicológico. (1982, 209-210)

A partir de esta propuesta vigotskiana se puede analizar que la construcción de saber la realiza una persona en relación con otras, la cual revela la integración de la vida afectiva y cognoscitiva.

Con una perspectiva similar a ésta, Forrest (1985, 15) analiza que el entendimiento de un propósito por parte de las niñas y de los niños, descansa en la comprensión de dos aspectos. Por un lado, uno es una distinción entre aspectos cognoscitivos tales como conocer, pensar, pretender, soñar. Por otro lado, el que corresponde a la distinción entre aspectos psicológicos asociados con la percepción y la afectividad tales como escuchar, sentir alguna emoción o sentimiento, por ejemplo de enojo, alegría o hambre.

Al respecto Wellman (1995, 106) afirma que desde muy temprana edad las niñas y los niños “adquieren una serie de conceptos para representar las actividades mentales como pensar, soñar, imaginar, fantasear... a veces entre su segundo y cuarto año de vida”. Se vuelven competentes en el empleo de conceptos mentales para comprender y predecir lo que se dice y se hace alrededor de los 4 años de edad. Este proceso se añade a un proceso de socialización donde las niñas y los niños empiezan a referir sus propios aspectos afectivo-cognoscitivos a otras personas. Así este autor (1995, 112) afirma que en el pensamiento cotidiano se suele explicar lo que las personas hacen apelando a sus deseos, planes, creencias, temores y aspiraciones.

En este sentido se requiere de una integración entre los procesos afectivo-cognoscitivos de las personas mediante la referencia al cuerpo, porque a través de éste se constituyen las experiencias, las creencias, los sentimientos, las percepciones, los deseos, los valores, las actitudes. Al respecto Wellman (1995, 117) afirma que partiendo de una aproximación teórica que involucra al cuerpo, es posible comprender que las creencias y los deseos

trascienden en alguna medida la separación entre el mundo físico y el mental.

La construcción de saber se constituye en una red intersistémica de creencias, preferencias, atribuciones, emociones, sentimientos y valores que explican y evidencian ese proceso de construcción. Al mismo tiempo que permiten comprender que lo personal y lo social están integrados cuando se afirma que se conoce, se sabe o se entiende algo. Wellman (1995, 305) reitera que “los pensamientos, deseos, emociones básicas, acciones, percepciones y demás, tal y como los especifica la psicología de la creencia-deseo, son las categorías básicas que enmarcan los conceptos concretos de la persona”, los cuales son también resultado de un proceso de intercambios en el que se provoca constantemente la toma de perspectiva del otro. Ésta se transforma en la construcción de la autoidentidad, autoexpresión y autogestión de una persona como diferente en sí misma en relación con otras personas.

Tal y como se intenta plantear, esta visión descrita de la construcción de saber está relacionada con un proceso psíquico e intersubjetivo que permite la constitución de la persona. Case (1989, 34) afirma que las capacidades de hablar, leer, calcular y razonar señalan grandes cambios en el funcionamiento intelectual infantil, proporcionándole “nuevos e importantes instrumentos de aprendizaje en relación con el mundo que le rodea” social y culturalmente. Estas capacidades no son ajenas al proceso de socialización que las acompaña en su desarrollo, en el que no sólo aparece la integración paulatina de múltiples variables para la comprensión del saber, variables que son de índole intelectuales y afectivas. Así Wellman (1995, 178) afirma que “los niños realizan una inferencia, pero ésta se basa en una comprensión de creencias (y deseos), no únicamente en una lógica independiente de los contenidos”.

La visión propuesta sobre la construcción intersistémica del saber permite responder a una consideración de Turiel (1983, 54), según la cual un sistema basado en las interacciones sociales es esencial para comprender la constitución del pensamiento social, puesto que las interacciones sociales expresan una relación significativa en cómo una persona piensa sobre éstas y cómo

influyen en su desarrollo. Lo anterior plantea una diferencia en la explicación psicológica del desarrollo social de las personas, la cual hace que cada persona se comprenda en relación con múltiples sistemas económicos, políticos, religiosos, morales, convencionales y afectivo-cognoscitivos.

Siguiendo a Rogoff (1993, 104) la intersubjetividad tiene su anclaje en el proceso de la comunicación, tanto verbal como no verbal, “es una actividad social que puede ser considerada como el puente entre dos interpretaciones de una misma situación”. Se gesta en la interacción, es lo que dos o más personas elaboran como un significado compartido. Se considera que este significado no es un resultado consensual entre las personas, sino lo que les permite producir una interacción y marcar un espacio de comunicación con puntos de vista convergentes o divergentes.

Wertsch (1988, 170) considera que “la intersubjetividad se da cuando los interlocutores comparten algún aspecto de sus definiciones de una situación. Esta coincidencia puede producirse a diferentes niveles; de aquí que existan varios niveles de intersubjetividad”. A partir de esta posición la intersubjetividad se construye en el marco de la acción y de la actividad que realizan conjuntamente las personas. Este marco es el que permite la posibilidad de elaborar significados compartidos o sentidos.

Según los estudios sobre la intersubjetividad realizados por Rommetveit (citado por Wertsch, 1988, 170, en 1979c, 94), el grado de intersubjetividad que se crea, mantiene y restablece en las interacciones, es producto de la comunicación humana. En sus palabras, “la comunicación trasciende los mundos privados” de los participantes. Establece lo que podríamos llamar “estados de intersubjetividad”. De esta manera, la preocupación por enlazar la autobiografía de cada participante se circunscribe a la posibilidad de producir una comunicación, que les permita elaborar un “mundo compartido” en la realización de una tarea o en el contexto de una situación.

Siguiendo con las ideas de Rommetveit, las personas interlocutoras inician una situación de habla sin compartir una cierta cantidad de “conocimiento de base” que proporciona unos fundamentos comunes para la comunicación; ya

que la acción comunicativa crea y transforma una situación (Werstch, 1988, 170-171). Cuando estas establecen un contexto comunicativo pueden tener diferentes perspectivas o interpretar lo que se da por supuesto y lo que las producciones verbales intentan transmitir, pero por la “negociación semióticamente mediada”, les es posible crear un mundo social temporalmente compartido, un estado de intersubjetividad<sup>2</sup>.

### **1.2. La intersubjetividad como resultado de la actividad**

La intersubjetividad se produce en la actividad o situación que realizan conjuntamente las personas interlocutoras. En su seno, se permite analizar cómo es la transición del funcionamiento intersubjetivo al psíquico. Para ello, Wertsch (1988) señala cuatro niveles que describen dicha transición. Se enfatiza que esos niveles son realizables en las interacciones del tipo niño-adulto o de niño-niño. Ese mismo autor los refiere solamente al primer caso de interacción; sin embargo, la asimetría constante de las interacciones entre las personas, permite considerarlos en términos generales:

- Se caracteriza por el hecho de que la definición de la situación del niño es tan diferente de la del adulto o de la de un par que resulta difícil la comunicación, ya que no se puede tener un mínimo acuerdo sobre la definición de la situación.
- Hay una comprensión básica de la situación y de los objetos que la componen entre las personas interlocutoras; pero, por lo menos, una de ellas no comprende hacia dónde dirigir las acciones en torno a la situación.
- En otro momento, una de estas responde a las ideas y acciones de otra interlocutora. De acuerdo con Wertsch, aunque este proceso se realiza aún en el ámbito intersubjetivo, el hecho de que una persona pueda realizar inferencias o interpretaciones apropiadas de lo que otra propone, indica que el funcionamiento psíquico se empieza a explicar, al darse cuenta, de los planteamientos del otro y de su propia visión de éstos.

- En el cuarto y último aspecto identificado por Wertsch (1979a) con relación a la transición del funcionamiento intersubjetivo al psíquico, una interlocutora toma la responsabilidad de llevar a cabo la tarea.

Durante el cambio al funcionamiento psíquico, Wertsch señala que las personas interlocutoras pueden producir habla egocéntrica; es decir, pueden comenzar a hablar consigo mismas, sobre lo que están haciendo y lo que tienen que hacer. Se trata de una forma autorreguladora de mediación semiótica, que

...comparte muchas propiedades estructurales y funcionales con el habla comunicativa previamente usada por la díada. (...) Aunque hasta ahora sólo he hablado del funcionamiento intersubjetivo, es importante darse cuenta de que cada vez que se producía un aumento en el nivel de definición compartida de la situación, implícitamente me refería a una transferencia de responsabilidad en la tarea al funcionamiento intersubjetivo, era, por tanto realizado en el plano psíquico (1988, 174).

Así pues la construcción de saber evidencia la posibilidad de la intersubjetividad en la medida en que la actividad permite que las personas construyan y analicen una actividad conjunta, así como que cada una de ellas se refiera al proceso de construcción de ésta; aunque no necesariamente tengan que coincidir en sus apreciaciones al respecto.

### **1.3. La intersubjetividad y la comprensión**

En este acercamiento a la noción de intersubjetividad, se utiliza el término de comprensión siguiendo los planteamientos de Luhmann:

La comprensión sirve de equivalente funcional del consenso, en tanto que ulteriores operaciones se apoyan, en lugar del consenso, en su equivalente de seguridad, es decir, en la comprensión. Esto presupone ciertos solapamientos de sentido de la experiencia de los sistemas comprensivos y comprendidos, es decir, un mundo común. Pero la condensación de este supuesto en el esfuerzo por lograr “más consenso” hace crecer las posibilidades de selección “comunes” y con ellas también, los puntos de bifurcación, de comprensión y malentendido. Por eso en el caso normal, se podrá asumir que dada una extensión del ámbito de la

vivencia con la misma orientación, las posibilidades de comprensión y de malentendido aumentan simultáneamente, incluso se puede decir que crecen apoyadas la una en la otra. (1996, 108)

Este texto de Luhmann permite ubicar, dialécticamente, las relaciones de las personas interlocutoras en la interacción, mediante la posición de una persona que comprende y otra que es comprendida. Pero, en este proceso dialéctico, el “mundo común” se reviste tanto de acuerdos como de malentendidos. Lo anterior permite valorar que en una tarea o una situación realizada conjuntamente, se producen realidades lingüísticas variadas que crean el sentido atribuido por las personas interlocutoras al trabajo en común. Desde este punto de vista la comprensión requiere ser abordada a partir de la construcción de la persona mediante las interacciones e intercambios comunicativos.

## **II. El papel de los intercambios y la toma de perspectiva del otro en la construcción de la intersubjetividad**

### **II.1. La construcción de la persona mediante las interacciones y las interlocuciones**

A continuación se analizan las nociones de interacción e interlocución. Ambas están estrechamente vinculadas, por tratarse de la forma en que se desarrolla una acción, es decir, mediante una cooperación, un intercambio, así como la forma de expresar esa acción: una estructura dialógica. Estas nociones explican además la asignación de sentido o significación que las personas dan a sus experiencias, a sus decisiones, a sus acciones. A partir de dichas nociones se empieza a fundamentar la persona como sujeto epistémico.

#### *II.1.1. Los intercambios personales*

En esta línea, Silvestri y Blanck<sup>3</sup> (1993) retoman la afirmación del lenguaje en su totalidad concreta viviente a partir de la dialogalidad. De este modo las relaciones dialógicas (incluyendo las relaciones dialógicas del hablante con

su propio discurso) se convierten en el núcleo central de la intersubjetividad. La noción de diálogo abarca mucho más que el proceso de toma de turnos secuenciales por parte de las personas interlocutoras durante la conversación. Es aplicable a cualquier fenómeno en el que dos o más “voces” entran en contacto (Wertsch, 1988, 233), en contraste con el diálogo en sentido restringido, donde la contribución de cada voz por separado se marca en la forma de la producción; la construcción interactiva produce que las voces juntas elaboren una red de sentidos. El sentido se concibe en relación con las propiedades semióticas de las voces y su interacción. Las voces y la forma de su contacto dialógico, consecutivamente, son consideradas como reflejo de las propiedades del discurso características de su contexto sociohistórico específico<sup>4</sup> (Wertsch, 1988, 236).

La interlocución presenta un carácter bipolar: un “yo” que dice y un “tú” a quien el primero se dirige. Este carácter bipolar asume una apariencia dialógica de intercambios personales. Los intercambios personales (interacciones) producen enunciaciones. Es decir, cada persona dice algo sobre algo y manifiestan un intercambio de intencionalidades que se realizan recíprocamente<sup>5</sup> (Ricoeur, 1996).

Al respecto Barth (1994)<sup>6</sup> señala que el pensamiento se apoya siempre en un soporte, real o evocado. Cuando las personas intercambian sus pensamientos con otras personas, se tiene la necesidad de un marco de referencia común a partir del cual es posible la comprensión mutua. Esta autora recalca que por sí solas las palabras no son suficientes para la comprensión, ya que pueden no ser suficientes para expresar el sentido de lo que se hace, se siente y se comprende. Tampoco la experiencia es suficiente para dicho propósito, ya que ésta siempre es una interpretación de la percepción propia, especialmente si es comparada con otras personas. Por lo que se requiere que los intercambios se sostengan en palabras y sentidos avalados por las y los interlocutores para la comprensión de las situaciones.

En el espacio de intercambios personales, las personas intervienen sobre sí mismas y sobre el mundo social, pues elaboran sus propias perspectivas a partir de las cuales crean sus propias significaciones. En este espacio, adquiere sentido

la dialéctica del sí mismo como otro de sí, ya que se manifiesta la toma de posición de uno con respecto a otro, y, al mismo tiempo, el uno se piensa como diferente de sí y viceversa. Logra expresar su propio punto de vista, pero reconoce que no es el único que existe.

Esta última afirmación permite señalar la generalidad-particularidad de esta dialéctica, pues, por un lado, sirve como un principio explicativo de la construcción del saber; por otro lado, revela la singularidad de esa construcción al remitir a las personas y a los contextos específicos: sociales, culturales, históricos. Así, se retoma la siguiente idea de Ricoeur: “Los agentes y los pacientes de una acción son tomados en relaciones de intercambio que, como el lenguaje, conjugan reversibilidad de las funciones e insustituibilidad de las personas” (1996, 201).

### *II.1.2. Los intercambios personales y la comprensión*

El ambiente socio-cultural aporta los soportes necesarios para construir y crear las significaciones o el sentido de las experiencias. La cultura constituye el pensamiento por la interacción constante de las personas con otras y las herramientas intelectuales de ésta<sup>7</sup>. El lenguaje es la herramienta cultural más importante para la construcción de saber, es, a la vez, un medio para dar sentido a las experiencias y para reflejar lo que cada persona ha comprendido. Esta posibilidad se visualiza en la interacción, cuya calidad y variedad de los soportes culturales, ha permitido ampliar las formas de organizar y de estructurar la experiencia (Barth, 1994, 39). La comprensión se posibilita en los intercambios personales, ya que permiten por un lado adquirir las herramientas intelectuales de una cultura y por otro comprender para llegar a un sentido o significación común (36).

El espacio de los intercambios personales adquiere nuevas dimensiones cuando es construido por una pluralidad de puntos de vista. Aunque la complejidad sea mayor, a la hora de elaborar las propias perspectivas, aparece un tercero en la comunicación que participa de una lógica similar de los intercambios. Este tercero puede ser otra persona, una institución, un objeto.

Como se ha dicho anteriormente, la construcción de saber supone un proceso social de interiorización de conceptos, de herramientas intelectuales (lenguaje, formas de pensamiento, tecnologías como la lectura, la escritura, la informática), de actitudes y de valores. Esta interiorización es posible por la interacción con personas que pueden ser o no más experimentadas, con las que, conjuntamente, se realiza un proceso de intercambio. En este proceso intervienen la actividad o situación que se realiza, la forma en que es abordada y la manera en que se explora, así como la forma de concebirla.

De esta manera, siguiendo a Barth (1994, 44), se aprecia la cultura vista como una mediadora entre las potencialidades de las personas y su contexto en la creación de un proceso continuo de comunicación, que les permite dialogar en contexto. De esta forma, la comprensión se plasma en una actividad común y el saber como producto de esta actividad.

### *II.1.3. La interlocución en el contexto de la referencia y la autorreferencia*

Los intercambios personales se manifiestan en procesos de interlocución; esos procesos promueven la construcción dialéctica de la persona, por lo que en este estudio es importante analizar cómo la persona se constituye en un sujeto epistémico. Dicho sujeto se percibe como tal en la medida en que puede definirse a sí mismo como persona y, al mismo tiempo, como objeto en relación con otras personas. Lo anterior es lo que se ha llamado autorreferencia y referencia.

La capacidad de actuar que tiene cada persona se manifiesta en forma dialéctica. En ésta, la persona se percibe como un referente identificante y de autodesignación. Es decir, se percibe como sí mismo y se diferencia de otras personas. Esta dialéctica solamente se revela en la relación con otras personas interlocutoras.

En el acto de la comunicación verbal o no verbal, oral o escrita, sucede que para expresarse sobre una cosa, una persona o un concepto, se hace explícito lo que se dice en forma de un enunciado a través de la enunciación. Lo anterior significa que la existencia de lo que se habla, se convierte en un objeto, al que se le atribuyen

características, se relaciona con otros objetos y se diferencia de otros. En otras palabras, el objeto se constituye en el referente de la comunicación. Por ejemplo, mediante los términos éste, aquel, aquella (llamados deícticos), se garantiza que el referente tenga una existencia y una identidad. Sin embargo, en la comunicación, no sólo se habla de cosas o personas, sino que también los objetos y las personas se realizan como existentes y con una propia identidad, que los distingue entre sí.

En la comunicación, la referencia al sí mismo se realiza mediante los pronombres yo, tú y él o ella. Ricoeur (1996) afirma que cada uno de los interlocutores se designa reflexivamente en la enunciación. El escenario donde se produce el intercambio entre los interlocutores consiste en un espacio y tiempo determinados por ambos. Es decir, en la comunicación no sólo se constituyen los objetos de los que se habla, las personas se constituyen a sí mismas también, y se diferencian de los objetos y de sí mismas, en relación con los otros. Las personas refieren objetos y se refieren a sí mismas.

Lo anterior es comprensible en la enunciación o acto de decir, en la medida en que se tengan en cuenta los siguientes aspectos:

- que no son los enunciados, ni siquiera las enunciaciones, los que refieren, sino, como se ha expuesto más arriba, son las personas, quienes emplean recursos del sentido y de la referencia del enunciado para intercambiar sus experiencias en una situación de interlocución;
- que la situación de interlocución no tiene valor de acontecimiento más que en la medida en que los autores de la enunciación (las personas) son puestos en escena por el discurso en acto y, junto con los enunciadores de carne y hueso, su experiencia del mundo, su perspectiva del mundo que ninguna otra puede sustituir (Ricoeur, 1996, 27-28).

En la comunicación, las personas interlocutoras elaboran las enunciaciones con las que se revelan a sí mismas como personas con una historia propia, lo cual permite entender que son

capaces de designarse a sí mismas al significar el mundo (Ricoeur, 1996, 107).

#### *II.1.4 La dialéctica del sí mismo como otro*

La capacidad de actuar de una persona en términos de sus interacciones e interlocuciones con otras personas y con objetos muestra la posibilidad de constituir su identidad y alteridad con respecto a las otras personas y a los objetos. Dicha constitución responde al concepto de la dialéctica del sí mismo como otro.

La persona exhibe una relación doble: por un lado, se designa a sí misma y se identifica a sí misma; por otro lado, tanto la designación como la identificación producen que se diferencie de otras distintas de sí.

Uno de los recursos utilizados por Ricoeur para abordar esta situación, es recurrir al personaje de relato:

La persona, entendida como un personaje de relato, no es una identidad distinta de sus experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje... (1996, 147)

Sin embargo, el personaje muestra que su propia constitución es concordante y discordante en la historia, ya que el relato no se elabora a partir de un solo personaje, ni un personaje se entiende en sí mismo, sino que la trama se construye en la interacción de cada uno de los personajes; al mismo tiempo que cada personaje se define a sí mismo en la interrelación con los otros:

...episodios enteros de mi vida forman parte de la historia de la vida de los otros, de mis padres, de mis amigos, de mis compañeros de trabajo y de ocio. Lo que hemos dicho antes de las prácticas, de las relaciones de aprendizaje, de cooperación y de competición que aquellas implican, confirma esta imbricación de la historia de cada uno en la historia de otros muchos. (Ricoeur, 1996, 163)

El reconocimiento de sí mismo en cuanto otro es posible en los espacios de intercambio, de

interacción. Estos espacios se construyen con el lenguaje y se expresan en la interlocución. Este reconocimiento lo realiza una persona en relación con otra, que sirve de puente para que ésta se pueda designar a sí misma como diferente de sí. Desde la visión narrativa, el reconocimiento de sí mismo se plantea equívocamente:

- la noción de autor: quién hace el relato, el que lo escribe o quien lo actúa
- la inconclusión “narrativa” de la vida
- la imbricación de las historias de vida

Para Ricoeur esta situación revela que

el personaje, la persona reviste un carácter equívoco e inconcluso de su acción, pues por sí mismo no construye el relato, no le otorga el sentido al relato: Al hacer el relato de una vida de la que no soy el autor en cuanto a la existencia, me hago su coautor en cuanto al sentido... (1996, 164)

Por otro lado, este autor también afirma que “...el conflicto puede aparecer precisamente en este [...] trayecto, el de la aplicación a la situación concreta, donde se pide el reconocimiento de la alteridad de las personas” (1996, 287).

Una persona se percibe a sí misma como idéntica y diferente. El carácter polisémico de la alteridad muestra que no se refiere solamente a la alteridad de Otro, sino a la alteridad que recubre a lo Mismo: “La polisemia de la ipseidad, la primera señalada, sirve, en cierto modo, de revelador respecto a la polisemia de lo Otro, que se enfrenta a lo Mismo, en el sentido de sí mismo” (Ricoeur, 1996, 352).

Esta dialéctica del sí mismo como otro permite comprender la dinámica implícita en las interacciones e interlocuciones de las personas en su vida cotidiana, especialmente, cómo esta dinámica es complementaria con la transición del plano intersubjetivo y psíquico, ya que permite entender la constitución de sí mismo en función de la constitución del otro; pero una constitución de sí mismo que revela su propia alteridad.

En este sentido la intersubjetividad requiere ser abordada tomando en cuenta el papel de los

intercambios comunicativos, las interacciones, los conflictos y la elaboración de sentido en contextos específicos de las actividades humanas, para ser referida a la comprensión y toma de perspectiva del otro. No obstante se quiere enfatizar en que sin la mediación del cuerpo la intersubjetividad queda restringida al discurso.

## Notas

1. Se utiliza el término persona en el sentido propuesto por Ricoeur como una forma de enfatizar el carácter encarnado y no trascendental del sujeto epistémico.
2. Los escritos de Rommetveit y de sus colaboradores demuestran que son muchos los aspectos que influyen en la manera en que los interlocutores interpretan la situación de habla: desde confiar en las habilidades comunicativas de los demás y en sus buenas intenciones al modo en que un referente determinado es categorizado y comprendido. Puesto que un adulto y un niño que operan en la zona de desarrollo próximo a menudo aportan diferentes definiciones de la situación en una tarea determinada, pueden enfrentarse a serios problemas para establecer y mantener la intersubjetividad. Para el adulto el reto está en encontrar el modo de comunicarse con el niño, de manera que éste pueda participar, por lo menos mínimamente, en el funcionamiento interpsicológico y pueda, finalmente, definir la situación de un modo culturalmente apropiado. Durante las primeras fases del desarrollo, no es posible crear la intersubjetividad al nivel de las formulaciones verbales y de las definiciones abstractas de la tarea. Contrariamente, la comunicación debe basarse en signos referidos al propio contexto. Esta comunicación, que opera en base a un nivel mínimo de definición de la situación compartida (es decir, de la intersubjetividad), constituye la base para la transición al funcionamiento intrapsicológico. (Wertsch, 1988, 171-172)
3. Silvestri y Blanck (1993) proponen al lenguaje como una totalidad viviente, aspecto que permite considerar las interacciones e interlocuciones dentro del lenguaje y en un proceso constructivo que acompaña a su visión pragmática.
4. Wertsch (1988) enfatiza que la construcción dialógica es un proceso marcado por las características socio-históricas y culturales específicas al contexto en que se produce un intercambio personal. Lo anterior permite la elaboración del



sentido por parte de las personas involucradas en dicho intercambio.

5. Ricoeur (1996) evidencia que la producción dialógica se refiere a la relación entre un “yo” y un “tú”, en cuyo intercambio se experimenta compartir diversas manifestaciones, entre ellas, sentimientos, ideas y motivos que imprimen a los distintos intercambios.
  6. Barth (1994) reafirma que un intercambio personal conlleva al proceso de comprensión entre las personas participantes en la medida en que puedan tener un marco de referencia común para entablar el diálogo. Este marco común es una idea cercana a los supuestos teóricos de algunas corrientes filosóficas alemanas que parten de puntos de vista similares a los de Hegel y Habermas para explicar cómo se lleva a cabo el conocimiento de lo otro, lo cual exige lógicamente la posibilidad del proceso de comprensión.
  7. El análisis reflexivo sobre el lenguaje permite ubicarlo como una herramienta cultural, entre otras como la escritura, la fabricación de instrumentos para manipular objetos y las nuevas tecnologías de la información que se sustentan en representaciones lingüísticas. Las interacciones y los intercambios personales están mediados por dichas herramientas culturales, lo cual permite involucrar al proceso de comprensión en la dinámica de estas interacciones e intercambios personales.
- Forrest, Pressley, Mackinnon y Waller (Ed.). (1985) *Metacognition, cognition and human performance* [Vol. 1 y 2]. New York: Academic Press.
- Jaspars, J., Fincham, F., Hewstone, M. (Ed.) (1983) *Attribution theory and research: conceptual, developmental and social dimensions*. London: Academic Press.
- Lalljee, M. et al. (1983) Some aspects of the explanations of young children. En Jaspars, J., Fincham, F., Hewstone, M., 1983.
- Luhmann, N. (1996) *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Overton, W. (Ed). (1983) *The relationship between social and cognitive development*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ricoeur, P. (1996) *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Silvestri, A. & Blanck, G. (1993) *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Turiel, E. (1983) “Domains and Categories in Social-Cognitive Development”. En Overton, 1983.
- Vygotski, L. (1982) *Obras Escogidas II Problemas de Psicología General*. Madrid: Visor Distribuciones, S.A.
- Wertsch, J. (1985) *Culture, communication and cognition. Vygotskian Perspectives*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1988) *Vigotsky y la formación social de la mente*. Madrid: Ediciones Paidós.
- Wellman, H. (1985) The origins of metacognition. En Forrest, Pressley, Mackinnon y Waller, 1985, Vol. I.
- Wellman, H. (1995). *Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños*. Bilbao: Editorial Desclee, Brouwer, S.A.

### Bibliografía

Astington, J. (1998) *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Ediciones Morata.

Barth, B.M. (1993). *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris: RETZ.

Case, R. (1989) *El desarrollo intelectual. Del nacimiento a la edad madura*. Barcelona: Ediciones Paidós.