

# LOS PROBLEMAS EPISTEMOLÓGICOS EN LA ESCUELA SOCIO-HISTÓRICA

José Antonio Castorina

**RESUMEN** – *Los problemas epistemológicos en la escuela socio-histórica.* Este trabajo prolonga una línea de comparaciones entre el pensamiento vigotskyano y el piagetiano. Se trata de presentar las principales tesis epistemológicas producidas en la obra temprana de Vigotsky y examinar sus consecuencias para el debate actual en la psicología del conocimiento. Por un lado, se afirma el carácter antiempírico de su programa y la vigencia de su análisis de los dualismos que han presidido buena parte de las discusiones psicológicas. Por otro lado, se discute que la distinción entre explicación y comprensión, defendida por Bruner sea identificable con un dualismo entre una psicología explicativa (piagetiana) y otra interpretativa (vigotskyana). Finalmente, se analiza la compatibilidad de la categoría de “internalización” en la obra de Vigotsky y de los ensayos de enseñanza inspirados en ella, con diversas perspectivas en teoría del conocimiento. Se justifica una compatibilidad y apertura a la investigación común con el constructivismo no radical.

**Palabras-claves:** *epistemología de la psicología, principio explicativo, explicación genética, compatibilidad de programas de investigación, empirismo y constructivismo.*

**ABSTRACT** – *Epistemological problems in the social and historical theory.* This work extends the line of comparisons between the thought of Vigotsky and Piaget. It presents the fundamental epistemological thesis that Vigotsky produced in one of his early works and tries to examine its consequences on the actual debate in the psychology of knowledge. On one side, postulating the antiempiristic character of Vigotsky's program and the currency of this analysis on the dualism which direct part of the psychological discussions. On the other side, arguing that the distinction between explanation and comprehension made by Bruner could be applied to conform a dualism between an explicatory psychology (Piaget) and an interpretative psychology (Vigotsky). Finally, this article analyzes the compatibility between the category of “internalization” produced in Vigotsky's work and the essays about learning inspired in it, with diverse perspectives on the theory of knowledge. Justifying a compatibility and openness to share research with non radical constructivism.

**Key-words:** *epistemology of psychology, explicative principle, genetic explanation, compatibility of research programs, empirism and constructivism.*

## Introducción

En otros trabajos dirigidos a revisar las relaciones entre el programa piagetiano y el vigotskyano de investigación (Castorina, 1995 y 1998) hicimos hincapié en la diferencia de los núcleos problemáticos: en un caso, la investigación psicológica orientada a responder a cuestiones vinculadas a la manera en que se pasa de estados de menor a mayor nivel de conocimiento, en las interacciones entre el sujeto y el objeto de conocimiento; en el otro caso, la investigación estaba dirigida a la constitución de una psicología general que permitiera explicar la especificidad de los procesos psíquicos superiores. Es decir, tratamos de distinguir entre una psicología genética elaborada como parte de un proyecto epistemológico y una psicología sociocultural destinada a renovar la teoría psicológica.

Este enfoque sigue siendo correcto en lo fundamental, pero la lectura de la obra de Vigotsky recientemente publicada, muy especialmente *El Significado Histórico de la Crisis de la Psicología* (1991, b) nos coloca ante un análisis original de los problemas epistemológicos involucrados en la construcción de una teoría psicología. Estos se refieren a la producción y fundamentación de la teoría psicológica: la interpretación de la “crisis” en la psicología durante la primera parte del siglo, la propuesta de una psicología general, a partir del estudio de las relaciones entre la concepción del mundo, los principios explicativos y la determinación del objeto de conocimiento.

Tales preocupaciones corresponden principalmente a problemas que pertenecerían a la epistemología “interna” de la psicología y en menor grado a las cuestiones inspiradoras de la epistemología genética. Sin embargo, el examen de algunas de sus tesis principales permitirá replantear la repercusión de estos problemas en la psicología contemporánea y en particular, diversificar el análisis de sus relaciones con Piaget.

Por otra parte, en la escuela socio-histórica, Bruner ha sostenido el carácter inconmensurable de la explicación y la comprensión para investigar el desarrollo y el aprendizaje (1992; 1997). Este autor defiende una psicología ocupada en la interpretación infantil de las narrativas sobre la sociedad o la mente, centrándose en los formatos de interacción social. Sería interesante examinar esta tesis a la luz de las reflexiones epistemológicas de Vigotsky.

Por último, al estudiar la apropiación de las herramientas culturales durante el desarrollo y del aprendizaje, en una perspectiva vigotskyana, ¿los investigadores toman una posición epistemológica sobre los procesos de conocimiento de los niños con los “objetos” culturales?. Es decir, al caracterizar el aprendizaje en términos de “internalización”, ¿se aproximan al empirismo, el apriorismo o el constructivismo?. De ser así, cuál de éstos es compatible con el programa original o con sus ampliaciones ulteriores.

Este artículo trata de explorar las cuestiones mencionadas, ofreciendo algunas respuestas provisorias: por un lado, afirma la vigencia de los análisis

epistemológicos vigoskyanos, vinculados a la filosofía marxista, para la psicología contemporánea; por otro lado, argumenta en favor de la búsqueda de una psicología explicativa en Vigotsky indisolublemente con la interpretación de los actos de significación; por último, muestra que el programa de investigación vigotskyano para el desarrollo y el aprendizaje está asociado a problemas en la teoría del conocimiento.

Nuestro propósito es prolongar la línea de comparaciones críticas entre la psicología vigotskyana y la psicología genética, en un horizonte de colaboración en la investigación psicológica para la educación.

## **Algunas tesis epistemológicas de Vigotsky**

Es preciso señalar que la elaboración de una teoría psicológica del desarrollo cognoscitivo se apoya significativamente en ciertos presupuestos epistemológicos. Estos fueron elaborados (1991,b) con anterioridad a su psicología socio-histórica y establecen las razones de una problemática teórica y metodológica que fue la base de su programa de investigación ulterior.

A partir de la constatación de la radical heterogeneidad y contraposición de las escuelas de su tiempo: el psicoanálisis, la reflexología, el personalismo, la psicología introspectiva y de la forma, se propuso mostrar que la unidad era posible en la teoría psicológica. Para ello trató de constituir una disciplina peculiar, la “psicología general”, dedicada a evaluar los logros de aquellas escuelas o su posible integración, diseñando una serie de principios.

La crisis de la psicología expresaba, por un lado, la exigencia derivada de su propia historia, de producir principios unificadores, y por otra, su incapacidad para lograrlo. Justamente, la carencia de conceptos y de principios explicativos unificadores, exigía efectuar la crítica del modo en que se constituyeron las teorías. Al reconstruir históricamente los conocimientos psicológicos se podía comprender su organización, sus instrumentos metodológicos, así como la necesidad de una teoría superadora. En otras palabras, la aspiración de establecer los principios explicativos de una psicología general era inseparable de una crítica de la calidad de las producciones metodológicas y teóricas de las psicologías occidentales, en términos de su génesis histórica.

En su análisis, Vigotsky identificó una serie de principios limitados en las psicologías mencionadas, que controlan sus formas de explicación y la naturaleza de los problemas que pueden plantear. Sin embargo, tales principios, por ejemplo los postulados por la psicología de la forma, han emergido de las investigaciones específicas sobre las formas perceptivas, pero se han extendido posteriormente hasta abarcar el desarrollo infantil, la conducta animal o los trastornos mentales. De este modo, “explicar todo equivale a no explicar nada”.

Esta tendencia al “globalismo” convirtió la exigencia genuina de principios explicativos que resultaba de la historia del pensamiento psicológico, en una

ideologización, al fundirse con las concepciones del mundo. En última instancia, en todas las psicologías existentes subyacía desde su comienzo alguna de las variantes del materialismo o naturalismo científico y del idealismo. Al primero correspondían el conductismo y la reflexología, con la tesis de que ningún fenómeno psíquico puede existir sin los procesos físicos y adoptaba, por tanto, las explicaciones causales de las ciencias naturales. Al segundo pertenecía la psicología introspectiva o el psicoanálisis, para quienes la inmaterialidad de los fenómenos psíquicos los hacía irreductibles a los procesos físicos. En esta perspectiva, las verbalizaciones de los sujetos no podrían ser explicadas sino “comprendidas”.

En última instancia, cualquier variante de aquellas opciones filosóficas en la base de la psicología era tributaria del impacto histórico del dualismo cartesiano entre lo mental y lo corporal o físico. Como veremos, de aquí surge una de las cuestiones centrales de la unificación: la índole misma de la explicación en una psicología que intenta superar aquel dualismo .

Desde un punto de vista epistemológico, la elaboración vigotskyana de los principios de la psicología general se oponía a otras propuestas de la época. Por una parte, el neokantismo que derivaba la teoría de la ciencia de la estructura lógico-formal del conocimiento, con independencia de los hechos indagados en la realidad psicológica. Por el contrario, la determinación de las categorías de una ciencia está estrechamente vinculada a la práctica de la investigación, y en ésta hay una interacción entre concepto y hecho psicológico, al punto que los conceptos son cuestionables por los hechos observados en la clínica o en la escuela. En un nivel más alto, los conceptos de alguna rama de la psicología, como la psicología del desarrollo, se vuelven un material para las abstracciones de más alto nivel, las cuáles incrementan su significación, al “condensar” la realidad psicológica.

La misma dialéctica de los componentes teóricos y fácticos le permitió cuestionar también al empirismo como fundamento de la formación de los conceptos. Si bien los conceptos más abstractos se basan en enunciados empíricos, a su vez, cualquier hecho científico ya implica una primera abstracción. Es decir, no hay ideas sin base material y ningún hecho concreto se da sin una abstracción. Esto último porque los investigadores hacen una selección en la corriente de la experiencia, y porque los hechos científicos no se dan directamente sino a través de alguna forma simbólica. (Van der Veer y Valsiner, 1991).

Uno de los blancos de esta crítica son los psicólogos que creyeron ilusoriamente en el modelo positivista de las ciencias naturales y en su procedimiento de registro “objetivo” y “directo” de la experiencia. En este sentido, Vigotsky argumentó contra los méritos de la inducción a partir de una experiencia desnuda como la “metodología” de la ciencia empírica y en defensa de los análisis teóricos. Estos son cruciales porque no se infieren de la experiencia, más bien dirigen a la inducción, tanto en las ciencias naturales como en la investigación

psicológica. En particular, al estudiar un caso representativo de una clase de fenómenos se estudian propiedades de todos los individuos de la clase, por ejemplo, cuándo Pavlov estudió el reflejo de salivación en los perros, en cierto sentido, estudió las condiciones del reflejo en todos los animales. El examen teórico y experimental de un caso particular puede dar lugar a inferir la naturaleza de un fenómeno o un proceso psicológico.

Según esta perspectiva, la psicología general opera con las abstracciones de más alto nivel, vinculadas a las categorías, los problemas y los métodos de las ramas de la psicología. Al examinar el enfoque metodológico se encuentran distintas instancias: la filosofía, en este caso el marxismo; la psicología general o metodología de los principios explicativos; las ramas de la psicología (desde el desarrollo hasta la personalidad). Estas, por su parte, se conectan con la prácticas psicológicas, como las formas de educación y entrenamiento, los tratamientos o el desarrollo de habilidades.

Ahora bien, la indole de la intervención de la filosofía marxista en la elaboración teórica de las categorías de la psicología general fue objeto de arduas discusiones. Para algunos teóricos, la psicología se deducía de los principios filosóficos, tales como la primacía de la materia sobre la conciencia, o las leyes de la dialéctica. Estos se convertían en instrumentos explicativos para dar cuenta de fenómenos como la memoria o el pensamiento, al margen de la propia investigación psicológica (Yaroshevsky, 1989)

Por el contrario, Vigotsky se esforzó por pensar la reforma de la psicología inspirado en el modo en que se produce y organiza el conocimiento científico en *El Capital*. En este caso, las leyes de la formación capitalista no fueron inferidas por Marx desde las leyes dialécticas, tuvo que trabajar con categorías específicas, como el valor o la renta. Precisamente, la exigencia de una psicología general residía en construir las categorías específicas para dar cuenta de lo psicológico. “Para crear esa teoría intermedia – metodología o ciencia general – será necesario desvelar la esencia del grupo de fenómenos correspondientes, las leyes de sus variaciones, sus características cualitativas y cuantitativas, su causalidad, crear las categorías y conceptos que le son propios, crear su propio *“El Capital”* (1991, b) pág. 389).

Por tanto, para Vigotsky los principios explicativos propios de la psicología general debían ser compatibles con las tesis de la dialéctica y del materialismo, pero no provienen de una extrapolación o “aplicación” de las tesis filosóficas. Por el contrario, debían ser capaces de atrapar los rasgos característicos y generales de un proceso psicológico.

Durante sus reflexiones intentó reformular el status de la disciplina, enfocando el dominio psicológico en los términos de la actividad corporal y la actividad del pensamiento. Básicamente, colocando a los procesos psicológicos en una totalidad comportamental y psicofisiológica, dónde la contraposición carece de sentido (1991,b)). En este sentido, según creemos, la elección del mate-

rialismo no podía limitarse al materialismo naturalista, de la reflexología, que permanecía en el espíritu del dualismo, al reducir los procesos psíquicos a los fisiológicos (1991,a). Había que ampliar el materialismo, insertando la constitución de los fenómenos psicológicos en un proceso histórico y social, como sucedió después.

Además, distinguió nítidamente los principios explicativos y el objeto de estudio de la psicología, por ejemplo a propósito de la conciencia, lo que le permitió distanciarse del enfoque introspeccionista. Este identificaba la conciencia como objeto de estudio y como principio explicativo de la vida psíquica. En cambio, Vigotsky siguió un camino metodológico diferente: la toma de conciencia ( el uso deliberado o voluntario de las reglas que subyacen al comportamiento del niño) era un objeto independiente a ser investigado. Para explicar su constitución como proceso psíquico superior era necesario un nuevo principio, que no fuera la propia conciencia y que al mismo tiempo no la redujera a los procesos orgánicos. (Burgess, 1994).

En esta perspectiva, propuso una unidad de análisis “que conservara las propiedades del todo”, es decir, del conjunto de procesos psíquicos superiores, y que escapara al dualismo incluyendo tanto los aspectos comportamentales del organismo como el pensamiento. En *Pensamiento y Lenguaje* (1993) consideró que la unidad era el significado de la palabra, que es ya una generalización, es decir, un pensamiento. La palabra pertenece a la esfera sociocultural del lenguaje y requiere actos de pensamiento, está en la interface del pensamiento y del intercambio social, de lo individual y lo cultural.

Por tanto, a través del significado de la palabra “...es por primera vez posible el análisis genético-causal del pensamiento y el lenguaje” (1993,pág. 23). La búsqueda de las causas de su aparición y desarrollo se orientó hacia los procesos socio-históricos, con posterioridad a la *Crisis*, aunque su naturaleza como “explicación” nunca fue precisada (Bronckart, 1996).

## **La vigencia del enfoque epistemológico**

Se podrían destacar brevemente ciertos aspectos de las tesis anteriores con respecto a los problemas actuales de la psicología:

a) El rechazo al empirismo de la lectura directa de la experiencia y a un método puramente experimental al margen de los problemas teóricos, mantiene su actualidad para las discusiones actuales de metodología en la investigación psicológica. Esta perspectiva, centrada en la dinámica entre los aspectos teóricos y empíricos, con énfasis en la teoría, es compatible con la epistemología post- positivista y con la epistemología genética, basada en la historia de la ciencia y la psicogénesis.

Esta es la línea principal, a pesar del carácter epistemológicamente cuestionable de algunos análisis influidos por la teoría leninista del conocimiento como

“reflejo” de la realidad. Entre otros, su versión cuasi-empirista de la abstracción científica – limitada a un proceso de eliminar y concentrar rasgos de la “realidad”- es insatisfactoria para dar cuenta de la constitución de cualquier ciencia, en particular las matemáticas (1991,b).

b) Para establecer la vigencia de su análisis de la crisis de la psicología en la situación contemporánea habría que mostrar la heterogeneidad de escuelas, mientras opera una exigencia histórica de unidad teórica. A la vez, cabría determinar si ésta se puede alcanzar dentro de los marcos filosóficos subyacentes a las corrientes psicológicas.

Según creemos, hay razones para justificar la diversidad de programas en psicología y para considerar prematura su integración. En principio, éstos parecen responder a distintos tipos de problemáticas con sus correspondientes metodologías, a una fuerte especificidad de los dominios disciplinarios, incluso a cursos diferentes en las historias de producción teórica en las disciplinas y la peculiaridad de sus instituciones académicas y profesionales. En el caso del psicoanálisis, al que por otra parte es difícil incluir en la psicología, y de los programas de investigación en la psicología desarrollo cognoscitivo, no es posible vislumbrar una tendencia “a la unidad”.

Si consideramos la psicología del desarrollo cognoscitivo, podemos evocar nuestra posición respecto de los programas psicogenético y socio-histórico: las mismas temáticas, la explicación del desarrollo cognoscitivo y del aprendizaje o la conciencia, pero distintas preguntas básicas. Hemos argumentado en defensa de la compatibilidad de las hipótesis principales de ambos programas, en el sentido de que ni se infieren de un corpus teórico al otro, ni son contradictorias.

Hasta es factible proponer investigaciones compartidas porque ambos programas comparten una perspectiva metateórica o metanarrativa relacional o dialéctica. Es decir, el rechazo a todo dualismo de partes o componentes del desarrollo cognoscitivo y la afirmación de su interrelación superadora, de su unidad en la diversidad. Por un lado, entre individuo y sociedad, procesos interpsicológicos e intrapsicológicos, lo interno y lo externo; por el otro, entre sujeto y objeto de conocimiento, entre los procesos de asimilación y acomodación, entre diferenciación e integración en la construcción de nociones (Bidell, 1988; Castorina, 1995,1998). Aún así, no es posible alcanzar todavía una unidad teórica sensu stricto de la psicología, aunque sí una apertura para una colaboración fructífera.

Subrayamos que las oposiciones filosóficas entre las psicologías de su época, enfatizada por Vigotsky, es válida para interpretar la situación contemporánea. Según creemos, se podría pensar en una metateoría del “split” o escisión (Overton, 1998) entre factores o componentes constitutivamente relacionados en un proceso. Esta posición se remonta a la distinción tajante en Descartes entre las ideas y el objeto, fuente del clásico “dualismo” ontológico de mente y cuerpo. Más tarde se la reencuentra en el divorcio neodarwiniano entre procesos internos y selección natural, de gran impacto en la psicología del desarrollo.

Se podría hablar de una estrategia del “Which one?” entre los factores previamente escindidos siguiendo aquella tradición, que es ostensible en la perspectiva computacional (Castorina, Faigenbaum, Kohen Kohen, en prensa) o en las teorías neoinnatistas del desarrollo cognoscitivo. El estudio del procesamiento puramente “interno” de la información implica un divorcio básico respecto de los objetos de conocimiento o de los contextos sociales. Es frecuente, además, un compromiso aditivo entre los principios genéticos que “restringen” las adquisiciones y los procesos socio-culturales, que intervienen en la expresión comportamental. (Taylor, 1995;Overton, 1998).

Aún así, Vigotsky justificó la asimilación “crítica” de algunos métodos o conceptos (Blanck, 1993) pertenecientes a programas con los que mantenía fuertes diferencias en sus principios básicos. En la psicología contemporánea, Luria (1980) utilizó aspectos de la gramática generativa, excluyendo el trasfondo innatista del programa chomskyano; o el concepto de “estrategias en la resolución de problemas” del programa cognitivista fué incorporado a la psicología genética (Inhelder et al., 1992) sin asumir su trasfondo de “procesamiento”. En cualquier caso, los métodos o conceptos fueron resignificados para sostener la consistencia del corpus teórico-experimental original.

Pero esta importación de un programa a otro no evita, según creemos, que las premisas filosóficas se opongan decididamente a un proyecto de unificación, por lo menos en la psicología del desarrollo, entre las versiones relacionales y aquellas basadas en la escisión.

c) La naturaleza de la explicación es central para edificar la psicología general en Vigotsky y para la psicología genética. El monismo de Spinoza y la dialéctica de Hegel influyeron en el enfoque antidualista que adoptó Vigotsky para la cuestión de la relación entre mente y cuerpo (Wertch, 1985; Bronckart, 1996). Su tesis principal fue que los procesos sociales eran formadores de los procesos psíquicos superiores, lo que podía volver inteligible la interacción entre lo psíquico y lo orgánico.

Curiosamente, las tesis de Piaget parecen también una reformulación del paralelismo de Spinoza, al rechazar decididamente el dualismo ontológico y postular un isomorfismo metodológico entre las implicaciones propias a la conciencia y las relaciones causales propias al sistema nervioso, entre el mundo de las significaciones cognoscitivas y el mundo orgánico (1972).

En la solución del isomorfismo entre significaciones prácticas o conceptuales y el comportamiento del organismo, una serie no puede reducirse a la otra. Pero se plantea una seria dificultad: si la formación de las ideas se explica solo por otras ideas, hay riesgo cierto de idealismo. Tanto Piaget como Vigotsky buscaron una explicación no reduccionista ni idealista para resolver los problemas psicológicos, desde sus perspectivas de conjunto.

En un caso, se postulan los procesos de equilibración de las acciones sobre los objetos, semejantes a los sistemas de auto-organización, para dar cuenta de

la génesis de nuevas ideas o formas de conocimiento. En el otro, el funcionamiento mental consciente, más precisamente el pensamiento, se explica como un producto de la interiorización del lenguaje en el contexto social.

## **La irreductibilidad entre explicación y comprensión según Bruner**

En la discusión clásica acerca de la relación entre ciencias naturales y ciencias humanas, Dilthey (1977), entre otros, oponía las explicaciones causales, a la comprensión de los fenómenos culturales, las ciencias de la naturaleza a las ciencias del espíritu. Respecto de los fenómenos psicológicos superiores, como el pensamiento o la volición, negó su reducción a fenómenos más elementales mediante explicaciones causales, sólo se podían interpretar empáticamente. La psicología debía ser una disciplina centrada en la interpretación de los significados de la cultura, ya que éstos constituían la actividad humana y eran finalmente una manifestación espiritual del hombre.

En la psicología contemporánea, Bruner (1986) dio nuevo impulso al debate al distinguir el modo de pensar “paradigmático”, con su búsqueda de explicaciones causales para los fenómenos y la modalidad “narrativa”. Esta se caracteriza por producir relatos o crónicas históricas creíbles, ocupándose de las vicisitudes de las intenciones y acciones humanas. En las ciencias naturales, por más especulativa que sea la conformación de las teorías, hay procedimientos que finalmente las verifican o las refutan. Por el contrario, de un cuento o de un relato no se exige verificación sino que alcance “verosimilitud” según la inteligibilidad de su discurso.

Ahora bien, mientras las psicologías de Piaget o el cognitivismo tienden a explicar causalmente los fenómenos psicológicos, Bruner defiende una ciencia “interpretativa” para la mente humana, que la situó en el lenguaje, la cultura y la historia. Para ello, adopta los enfoques de la psicología comprensiva de Dilthey y de la mediación significativa de Vigotsky. No asume el punto de vista de la explicación causal, porque al ocuparse de la acción humana mediada por los significados o de la negociación de éstos últimos en un contexto cultural, se entra en el dominio de la interpretación.

En síntesis, el conocimiento humano se especializa en la interpretación del significado de los eventos sociales a través del uso de sistemas semióticos. Como otras ciencias humanas, la psicología es también una manera de “hacer significado” porque describe desde una cierta perspectiva el modo narrativo en que se configuran los procesos mentales (por ej. nuestra experiencia y nuestra memoria) (1992). Cualquier narrativa es una forma convencional, transmitida culturalmente, limitada en cada individuo por su posibilidad de dominarla y por las herramientas culturales a su disposición. La investigación empírica en psi-

ciencia cultural debe focalizarse sobre esta actividad de hacer significado (Feldman et al, 1994).

Ahora bien, ¿hasta qué punto esta perspectiva es comparable con las tesis epistemológicas de Vigotsky?

En *La Crisis*, Vigotsky aceptaba parcialmente las críticas de la psicología comprensiva a las explicaciones reduccionistas de los fenómenos psíquicos superiores. Pero rechazó el enfoque de Dilthey según el cuál la especificidad del psiquismo humano, por su relación con la cultura, eliminaba su incorporación a una red de relaciones causales. Para Vigotsky, una explicación genética en psicología debía buscar la determinación de los procesos psicológicos superiores, pero manteniendo su organización estructural, irreductible a comportamientos elementales.

Al parecer, el problema de la complejidad e interrelación de los niveles de funcionamiento psicológico en el desarrollo justificó un método genético de investigación, al reconstruir la actividad psicológica humana, por referencia a la cultura y las interacciones sociales, en la filogenia y la ontogenia. El mismo problema demandó una explicación genética. Pero una explicación genética no se identifica con el método genético (Bronckart, 1996) y qué sea estrictamente una explicación genética no es algo obvio, ni está suficientemente aclarado para nosotros en los estudios de Vigotsky.

Sin embargo, Vigotsky (como Piaget) habría desechado que una explicación genética fuera causal en el sentido positivista de que ciertos cambios o transiciones pudieran ser afectados por situaciones o condiciones antecedentes (del “medio” social). La cuestión de la génesis de un tipo de función psicológica superior, con articulaciones internas y mediadas por el lenguaje, no se puede responder apelando a condiciones antecedentes y efectos. Pero se puede postular la intervención permanente y sistémica de las relaciones socioculturales para la constitución de las funciones superiores, como sus determinantes.

Aunque este intento de establecer una psicología explicativa y causal no ha sido precisado, no parece coincidir con una psicología decididamente interpretativista. Quizás se pueda entender mejor esta afirmación si recordamos como aplicó Bruner la distinción entre los dos modos de hacer psicología a las teorías de Vigotsky y de Piaget. Este elaboró una psicología “paradigmática” que versa sobre las explicaciones infantiles de los fenómenos naturales, en términos de sistemas lógico-matemáticos, y de su evolución universal. En cambio, la preocupación de Vigotsky era la ontogénesis del significado y de la interpretación, tomando en cuenta la mediación lingüística y el contexto cultural.

Una psicología que pretenda explicar la formación de conocimientos válidos y verificables acerca del mundo es irreductible a una psicología ocupada con el significado y la interpretación que hacen los individuos de la cultura, en sus narrativas. Justamente por ser irreductibles, el pensamiento de Piaget y el de Vigotsky son inconmensurables, en un sentido kuhiano (Bruner, 1997).

Sin embargo, este análisis es discutible en varios puntos. Aquí nos interesa la tesis de que la irreductibilidad de la explicación y la comprensión implica dos psicologías diferentes. Podría suceder, por el contrario, que una misma psicología fuera indisociablemente explicativa y comprensiva, sin reducir una a otra. La psicología genética renovada, por ejemplo, explica la adquisición de nociones sociales en los niños por la equilibración de sus sistemas conceptuales, pero atendiendo a las interpretaciones infantiles de los símbolos institucionales (Castorina, 1999).

En el enfoque vigotskyano, la explicación biológica o mecanicista era incapaz de atender a los significados, mientras su contrapartida “descriptiva” interpretaba el espíritu, pero dejaba fuera la corporalidad y la vida real. Según creemos, Vigotsky hubiera asumido hoy tanto la comprensión como la explicación.

Para entender como un niño piensa el mundo en sus actos de significación, Vigotsky situaría a éstos en un contexto cultural, incluso, estudiaría el funcionamiento mental dentro de formatos narrativos. Pero a la vez, buscaría firmemente una explicación para la ontogénesis de tales actos de significación, e invocaría un determinismo no mecanicista ni biológico de los instrumentos culturales sobre la “segunda naturaleza humana”. Particularmente, de qué modo el lenguaje llega a conformar las funciones superiores.

Más aún, este carácter indisociable de la explicación y la interpretación de los significados ha sido defendido por Piaget (1972) y por importantes filósofos contemporáneos para la totalidad de las ciencias sociales (Outhwaite, 1987).

## **Procesos de “internalización” y constructivismo**

Las reflexiones de Vigotsky se focalizaron en la fundamentación dialéctica de la psicología como ciencia, pero su propia teoría psicológica socio-histórica y los estudios posteriores, sugieren otra cuestión epistemológica. Al intentar explicar los procesos de aprendizaje y desarrollo por la “internalización” de las herramientas culturales ¿se puede involucrar o no a la posición epistémica del aprendiz?

Sin duda, la reconstrucción del punto de vista del sujeto respecto del objeto de conocimiento es el núcleo de la psicología y la epistemología genéticas. En cambio, el programa vigotskyano se interroga por la transformación de las funciones psíquicas inferiores en funciones psíquicas superiores, propiamente humanas. En su explicación del aprendizaje humano, por ejemplo, no se incluye de modo explícito la posición del sujeto ante el objeto de conocimiento.

Sin embargo, al postular la transmisión de los sistemas de signos y herramientas en el aprendizaje, es natural preguntarse si se impone directamente al individuo o si está mediada por alguna transformación. Se puede responder postulando la pasividad del aprendiz, lo que evoca rápidamente el empirismo, o

bien alguna actividad con los signos, que puede asociarse al constructivismo. Para discutir las posibles relaciones de estas tesis con el programa vigotskyano, examinemos brevemente la hipótesis de la “internalización” y los ensayos de enseñanza inspirados por ella.

a) Para Vigotsky el proceso de “interiorización” de las formas culturales constituía a los fenómenos intrapsicológicos, particularmente por la aplicación de los signos a uno mismo, dando lugar a “(...) cambios radicales en la actividad de la más importante función psicológica, a la reconstrucción de la actividad psicológica sobre la base de la operación de los signos..” (1984, pág. 73-74). Más aún, dicho proceso produce durante el curso de la vida individual una transformación del significado social de la palabra, en sentido personal (1993).

La interiorización ha sido enfocada posteriormente desde diferentes modelos de transmisión cultural. En una versión unidireccional, se la trata como una transferencia de la acción externa al plano interno, parecida a una “copia interna” de los modelos externos, haciendo de los niños recipientes pasivos.

Por el contrario, otros discípulos (Lawrence; Valsiner, 1993) sostienen, apoyándose en textos vigotskyanos, una transmisión bidireccional que involucra una transformación. Por un lado, la actividad externa debe ser modificada en su estructura y función para volverse una actividad interna; por el otro, es una actividad interpersonal que se hace intrapersonal; este proceso resulta de un prolongado desarrollo. Es decir, hay una reorganización individual en oposición a la transmisión unidireccional.

Incluso, Wertsch (1993) señala una tensión constitutiva de la categoría: los instrumentos mediacionales solo pueden actuar si son apropiados por los individuos y éstos no pueden actuar humanamente sin contar con los instrumentos.

Términos como “transformación”, “reorganización individual”, u “operaciones de apropiación”, admiten una interpretación epistemológica de su significado, apelando al tipo de transformaciones u operaciones que cada individuo realiza con lo que la cultura le ofrece. Es decir, por la construcción de su objeto de conocimiento mientras se “apropia” activamente del instrumento.

b) Por su lado, Hatano (1993) examinó diversos ensayos de enseñanza con inspiración vigotskyana y confirmó que en todos se asumía una postura epistemológica. Así, identificó diversas extensiones del programa original en la enseñanza que contenían suposiciones: un fuerte empirismo, una moderada actividad del aprendiz, hasta un constructivismo radical.

En principio, los esfuerzos críticos respecto de la pedagogía “piagetiana” condujeron a muchos educadores “vigotskyanos” a no diferenciarse de una perspectiva excluyentemente transmisiva. Los docentes detentaban los conocimientos a adquirir por el aprendiz, quien era impulsado a resolver problemas en la situación instruccional. Pero el docente le demuestra cómo resolverlos y le comunica el conocimiento verbalmente, disminuyendo su intervención en la medida del avance del aprendiz, cuyo dominio del problema testimonia el éxito de la transmisión.

Esta versión “dura” de la enseñanza se emparenta con el empirismo: el aprendiz es pasivo, depende fuertemente de la actividad docente y no se le demanda construir el conocimiento que le trasciende, siendo el docente su única fuente de información y de evaluación.

En la extensión moderada, las experiencias educativas pretenden que los aprendices adquieran estrategias de resolución bajo la guía del docente, al interior de las zonas de desarrollo próximo de los participantes. Sin embargo, Hatano las encuentra ambiguas porque no está claro si la adquisición de las estrategias depende únicamente de la autoridad del docente o si se considera la búsqueda de significado por el alumno.

Más radicalmente, se han diseñado las experiencias de enseñanza, en base al presupuesto que al hacer matemática, por ejemplo, hay una fuerte iniciativa de los alumnos. El docente establece las reglas para promover la construcción del conocimiento matemático, sugiriéndose que los aprendices pueden realizar una intensa actividad autónoma una vez adquiridos los procesos de metacognición.

Lo propio de esta extensión, a diferencia de las otras, es que las “ideas vigotskianas” — la actividad es tanto social como individual o la instrucción matemática está restringida institucionalmente— se incorporan prácticamente a una perspectiva constructivista radical. Según ésta, el aprendizaje es una actividad espontánea de los alumnos para resolver problemas, no se espera que realicen construcciones matemáticas previamente determinadas ni que el docente sea el único evaluador de sus producciones.

En síntesis, las peculiaridades de la elucidación de la categoría de “internalización”, así como las variaciones epistemológicas asociadas en los programas de enseñanza, muestran la conveniencia de explicar la posición del sujeto-alumno respecto al objeto de conocimiento. Ahora bien, de acuerdo a sus objetivos de investigación, el programa vigotskyano no se ocupa explícitamente de cómo el orden cultural “se copia” o es reconstruido por cada niño, o si es independiente respecto de la construcción espontánea de conocimientos.

Es decir, trata rigurosamente la actividad social de los individuos con los instrumentos, pero no especifica su posición epistémica en relación al objeto de conocimiento. Más aún, aunque esta temática podría no ser abordada con los recursos conceptuales y metodológicos disponibles en dicho programa, se puede establecer, en principio, si hay compatibilidad con una u otra tesis epistemológica.

Por lo visto, la interpretación más plausible de la “internalización” en el pensamiento de Vigotsky se opone a la transmisión unidireccional de las herramientas culturales. Esta última es una hipótesis central de la extensión “dura” del programa en las experiencias educativas y queda asociada al empirismo. De este modo, el programa original y sus extensiones consistentes para la educación deberían ser incompatibles con la tesis empirista de una transmisión pasiva de saberes.

El núcleo del programa tampoco es compatible con la versión constructivista radical (von Glaserfeld, 1987). Esta posición filosófica sitúa la elaboración de los aprendices y sus inferencias únicamente dentro del campo de su realidad experiencial, rechazando el conocimiento del mundo físico o cultural que trasciende a dicha experiencia individual.

En este sentido, y más allá de las restricciones institucionales invocadas, los partidarios de una extensión radical del programa coinciden con el constructivismo radical: postulan una elaboración autónoma de problemas por el aprendiz y desdeñan la transmisión social del saber objetivado culturalmente. El encuentro del saber adquirido por el alumno, el saber cultural a enseñar y la intención de enseñar, que definen las situaciones didácticas, queda fuera de su análisis.

En nuestra opinión, el programa vigotskyano, al que es esencial la transmisión bidireccional de la cultura, es compatible con un constructivismo no radical, capaz de enfrentar el desafío de indagar la reconstrucción del saber “presente en la escuela” por los aprendices. Esto es, una epistemología que postule el pasaje de “estados de menor a mayor conocimiento”, en un proceso en el que estos sujetos asimilan “alguna cosa compartida”, sean los sistemas semióticos o un sistema de resolución de problemas, para revisar y reorganizar su propio sistema de conocimiento.

A modo de conclusión, creemos que las tesis epistemológicas de Vigotsky nos llevan a reforzar la hipótesis de ciertos rasgos comunes con el pensamiento piagetiano “renovado”, en la diversidad de sus problemáticas básicas. Entre ellos, el rechazo al empirismo epistemológico, a la estrategia de la escisión en cualquiera de sus formas, desde el individuo y la sociedad hasta el sujeto y el objeto de conocimiento, incluyendo la separación tajante entre explicación y comprensión.

En otras palabras, hay un movimiento que relaciona constitutivamente aquellos componentes, un espíritu dialéctico común en el marco teórico y metodológico, que posibilita la investigación interprogramática de ciertos problemas, en particular los referidos a la adquisición de conocimientos en los contextos educativos.

Finalmente, los análisis del último punto del artículo justifican el diálogo y la cooperación del programa vigotskyano con programas de investigación epistemológica que le son compatibles. Dicho intercambio no obliga, por ejemplo, a una “asimilación crítica” de las tesis del constructivismo no radical, propias de la epistemología genética, al corpus de la teoría socio-histórica con la que son compatibles. Tampoco, en sentido recíproco, las tesis de la “internalización” se deben incorporar en el programa psicogenético. Lo que le suceda a cada programa dependerá de su propia revisión en la medida del desarrollo de las hipótesis y sus reorganizaciones promovidas por las propias investigaciones o las que eventualmente se emprendan en conjunto.

## Referências Bibliográficas

- BLANCK,G (1993): “Vigotsky: El hombre y su causa”, en Luis Moll (comp.); *Vigotsky y la Educación*. Bs. As. Aiqué.
- BIDELL,T. (1988): “Vigotsky, Piaget and the Dialectic of Development”, *Human Development*, 31: 306-315.
- BRONCKART, J.P: “Units of analysis in psychology and their interpretation: Social interactionism or logical interactionism?”, en (A.Tryphon and J. Vonèche, Eds.) *Piaget-Vigotsky*, East Sussex. UK. Psychology Press.
- BRUNER, J (1986): *Actos de Significado*. Madrid. Alianza Editorial.
- \_\_\_\_\_. (1992): “The Narrative Construction of Reality”, en H. Beilin Ed., *Piaget’s Theory*, New Jersey-London. Lawrence Erlbaum.
- \_\_\_\_\_. (1995): “Commentary”. *Human Development*, 38: 203-213.
- \_\_\_\_\_. (1997). “Celebrating the divergence: Piaget-Vigotsky”. *Human Development*, 40: 63-73.
- BURGESS,T (1994): *Ler Vygotsky*, en (H.Daniels,org.) *Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos*. Sao Paulo: Papiro Editora.
- CASTORINA, J. A. (1995): “El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación”, en *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Bs. As. Paidós. (hay versión portuguesa, Ed.Atica, 1997).
- \_\_\_\_\_. (1998): “Piaget e Vigotsky: Novos Argumentos para una Controversia”, *Cadernos de Pesquisa*, Novembro, No. 105, 160-183.
- \_\_\_\_\_. (1999): “La psicogénesis de los conocimientos sociales. Una perspectiva epistemológica”, (J. A. Castorina comp.), *Desarrollos y Problemas en Psicología Genética* (en prensa).
- \_\_\_\_\_. Faingembaum,G; Kohen Kohen, R (1999): “El conocimiento de dominio en la perspectiva cognitivista. Problemas teóricos y metodológicos” (en prensa).
- DILTHEY,W (1977). *Descriptive Psychology and Historical Understanding*. The Hague: Nijhoff (publicada originalmente en 1911).
- FELDMAN,C; Bruner, J et al. (1994): “Plot,Plight, and Dramatism: Interpretation at Tree Ages, en (W. Overton and D. Palermo Eds.) *The Nature and Ontogenesis of Meaning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- HATANO, G (1993): “Time to Merge Vygotskian and Constructivist Conception of Knoweldge Acquisition”, en: (E. Formam; N. Minick; C. Addison Stone Eds.), *Contexts for Learning*. New York: Oxford University Press.
- INHELDER, B et al. (1992): *Le Cheminement des découvreurs chez l’enfant*. Recherche sur les microgèneses cognitives. Paris: Délachaux Nestlé.
- LAWRENCE, J; Valsiner (1993): “Conceptual Roots of Internalization: From Transmiss ion for Transformation”, *Human Development*, 36: 150- 167.
- LURIA, A.R. (1980): *Fundamentos de Neurolinguística*. Barcelona: Labor.
- OUTHWAITE, W (1987): *New philosophies of Social Science*. London: Macmillan.

- OVERTON, W (1998): "Developmental Psychology, philosophy, concepts, and methodology", en (W. Damon Comp.) *Handbook of Child Psychology Vol I: Theoretical models of human development*. New York: John Wiley and Sons.
- PIAGET, J (1972): *Epistémologie des Sciences de l'Homme*. Paris: Gallimard.
- TAYLOR, Ch. (1995): *Philosophical Arguments*. London, Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN der VEER, R; VALSINER, J (1991): *Understanding Vygotsky*. Oxford (UK); Cambridge (USA): Blackwell.
- VIGOTSKY, L (1984). "Tool and symbol in child development". *Collected Works*. Vol.VI. pág.6-90). Moscow: Pedagogika.
- \_\_\_\_\_. (1991,a): *La conciencia como problema de la psicología del comportamiento*. Obras Escogidas. Tomo I. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visores Editores.
- \_\_\_\_\_. (1991, I b): "El significado histórico de la crisis en psicología. Una investigación metodológica". *Obras Escogidas*. Tomo I. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C y Visor Editores.
- \_\_\_\_\_. (1993): "Pensamiento y Lenguaje". *Obras Escogidas II*. Ob. Cit.
- WERTSCH, J (1985): *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*. Bs. As. Paidós.
- \_\_\_\_\_. (1993): "Commentary", *Human Development*, 36: 168-171.
- VON GLASERFELD, E.(1987): "Learning as a Constructive Activity" en (C. Janvier comp.) *Problems in the teaching of mathematics*. London. Lawrence Erlbaum Associates.
- YAROSHEVSKY, M. (1989): *Lev Vygotsky*. Moscow: Progress Publishers.

J. A. Castorina é professor e investigador na Universidade de Buenos Aires.

Endereço para correspondência:

Hipólito Yrigoyen 1760, 5º piso, oficina 510.  
Ciudad de Buenos Aires – Argentina