

Prof. YALILE SÁNCHEZ H.
Psicóloga
Universidad Nacional de Colombia

VYGOTSKY: EL GIRO LINGÜÍSTICO EN PSICOLOGÍA

Antecedentes

La referencia al giro lingüístico nos permite remitirnos a un problema de poco interés para los psicólogos y que sin embargo está presente en cualquier teorización hecha desde la psicología o cualquier otra disciplina. El punto a tratar son los vínculos implícitos o explícitos que cada teoría tiene con una u otra tradición en la historia de las ciencias. Es frecuente encontrar que la validez de las teorías se piensa de forma ahistórica, sin interesar el contexto socio-cultural al cuál responde en su punto de partida cada teoría; lo cual está en conexión con la adopción de unos criterios de cientificidad que implicaron desvincular ciencia y tradición filosófica. Sin embargo cada una de las teorizaciones disponible en psicología (por ejemplo, para explicar la ontogénesis) está contextualizada dentro de una u otra corriente del pensamiento¹.

La ciencia moderna se consolidó bajo el estímulo de los ideales de la ilustración y más específicamente dentro del marco del positivismo o, como dice Muguerza, dentro de la degeneración positivista de los ideales ilustrados (Muguerza, 1990). El proceso de construcción y diferenciación del saber psicológico dentro del panorama de la ciencia del siglo XIX, con una ciencia natural firmemente asentada en los pilares de la tradición galileana, significó al igual que para las demás ciencias sociales inscribirse en el canon predominante en la ciencia moderna. En efecto, el camino sinuoso tomado por la psicología en dirección a alcanzar un estatuto científico, a partir de criterios positivistas (de nuevo y de viejo cuño), trajo como consecuencia no sólo la eliminación de lo subjetivo, sino también el desconocimiento de lo singular, para centrarse en la objetividad homogeneizadora. El

1. Al respecto Habermas dice: "Los paradigmas guardan en las ciencias sociales una conexión interna con el contexto social del que surgen y en el que operan. En ellos se refleja la comprensión que del mundo y de sí tienen los colectivos: sirven de manera mediata a la interpretación de intereses sociales, a la interpretación de horizontes de aspiración y de expectativa" (Habermas, 1987, 195).

sujeto-objeto "oficial" de la psicología durante varias décadas es o ha sido un "sujeto" abstracto, ahistórico, asocial, aislado del contexto al que pertenece, aislado de sus congéneres. Y éste aislamiento no responde hoy tanto a un reduccionismo epistemológico, como al solipsismo metodológico que asumió la psicología (y las ciencias Sociales en general) para responder a las exigencias de la cientificidad dentro de la cual se inscribió en su desarrollo como ciencia.

El profundo cambio producido en la filosofía de este siglo, desde una filosofía de la conciencia o filosofía del sujeto hacia una filosofía del lenguaje, plantea un nuevo contexto para la investigación, contexto del cual vivimos un poco desinformados dentro la psicología.

Este giro lingüístico de la filosofía, que significó un largo proceso dirigido a romper con la tradicional filosofía del sujeto (siglos XVIII y XIX), implica "centrarse ahora en el signo como único punto de referencia del significado y el sentido... supone una sustitución implícita de la filosofía trascendental por la semiología o teoría de los signos" (Valleespín, 1995, 288). En la filosofía tradicional de la conciencia, ésta "constituía la "condición de posibilidad que facultaba al sujeto para percibir los objetos del mundo, delimitarlos y ponerlos en relación entre sí..Es lógico colegir entonces que el lenguaje se entendiera aquí como mera representación de pensamientos, imágenes o ideas; la palabra como una representación del proceso psíquico, algo derivativo de pensamientos preexistentiales" (Ob. cit., 288).

Los análisis de las condiciones y alcances de este cambio de paradigma dentro de la filosofía contemporánea puede orientarse en distintas direcciones. "El giro lingüístico de la filosofía que viene

produciéndose desde principios de siglo caracteriza al postmarxismo de J. Habermas en mucha mayor medida que a otros pensadores como A. Heller, J. Elster, G.A. Cohen o C. Castoriadis. Habermas ha sustituido el paradigma de la autoconsciencia, de la autorreferencia que caracteriza al sujeto que conoce objetos y actúa en solitario, por el paradigma del entendimiento, esto es, de la relación intersubjetiva de individuos comunicativamente socializados y que se reconocen recíprocamente. Con ello ha incluido el aspecto cognitivo-instrumental de la racionalidad bajo un concepto más amplio, de racionalidad comunicativa que incluye también los aspectos normativo y estético-expresivo. Para Habermas lo que hay que explicar no es ya el conocimiento y el sojuzgamiento de una naturaleza objetivada tomados en sí mismos, sino la intersubjetividad del entendimiento posible, y ello tanto en el plano interpersonal como en el plano intrapsíquico. La razón comunicativa se refiere no a un sujeto que se conserva relacionándose con objetos en su actividad representativa y en su acción, no a un sistema que mantiene su consistencia o patrimonio deslindándose frente a un entorno, sino a un mundo de la vida simbólicamente estructurado que se constituye en las aportaciones interpretativas de los que a él pertenecen y que sólo se reproduce a través de la acción comunicativa" (Vilar, 1991, 42). "El giro lingüístico ha venido a poner de relieve que la realidad que conocemos y en la que actuamos es una realidad lingüísticamente mediada. Que nos enfrentamos a ella a través y por medio del lenguaje. Que su misma sustancia es de urdidumbre lingüística" (Muguerza, 1990, 96).

Se puede decir, así mismo, que la razón abstractamente endiosada

es devuelta a sus contextos y se habla entonces del carácter situado de la razón y de la inversión del primado de la teoría sobre la praxis. "La inversión, finalmente, de la relación clásica entre teoría y praxis se debe al desarrollo y profundización de una idea de Marx. Pero no solamente el pragmatismo desde Pierce hasta Mead y Dewey, no sólo la psicología evolutiva de Piaget y la teoría del lenguaje de Vygotsky, sino también la sociología del conocimiento de Scheler y los análisis del mundo de la vida de Husserl habían aportado evidencias adicionales de que nuestras operaciones cognitivas están enraizadas en la práctica de nuestro trato cotidiano con las cosas y personas" (Habermas, 1990, 17).

La filosofía tradicional del sujeto dentro de sus diferentes manifestaciones, buscaba, entre otras cosas, dilucidar las condiciones de la relación entre el sujeto y el objeto del conocimiento; el objetivismo y subjetivismo que desde allí se generaron fueron objeto de amplias críticas desde distintas tradiciones. Esta crítica de la subjetividad y del objetivismo a la que contribuyeron tantos pensadores, se resuelve ahora por el camino de una objetividad que pasa necesariamente por la intersubjetividad. Ya no basta un sujeto solipsista; se requiere una comunidad de sujetos, "eso quiere decir que los sujetos necesitan comunicarse -necesitan, esto es, constituirse en comunidad de comunicación- y echar, por tanto, mano de la mediación del lenguaje" (Muguerza, 1990, 94). Este cambio de paradigma representa una apertura de la filosofía y la ciencia hacia la hermenéutica, la semiótica, la sociolingüística, hacia la investigación de la sociogénesis. Cambiar el paradigma de un sujeto que se representa los objetos y se forma en el enfrentamiento con ellos por me-

dio de la acción, por el paradigma del entendimiento intersubjetivo, significa proponer un nuevo horizonte para las ciencias sociales.

La concepción pragmática del lenguaje, el lenguaje como comunicación, ha hecho posible la generalización del giro lingüístico. Dentro de este movimiento de la filosofía del siglo XX, donde confluyen diversas corrientes del pensamiento (entre otros la hermenéutica, la filosofía analítica, la primera y la segunda Escuela de Frankfurt) se subrayan los aportes y la coincidencia de diversos autores. Freud por ejemplo, plantea la ruptura y descentramiento del sujeto. Se trata de "el descentramiento implícito en la crítica freudiana de la subjetividad: la percepción del yo como un extraño en su propia casa" (Vallespin, 1995, 289). Para Freud la consideración del síntoma en su contenido simbólico representó un cambio de gran trascendencia en su teoría pues, convertido en símbolo, el síntoma adquiere sentido, significado como una forma de habla, que no es otra que el lenguaje del inconsciente. De esta manera el psicoanálisis realizó su propia ruptura.

El giro lingüístico en psicología

En psicología hasta hace poco habían tenido un mayor desarrollo las teorizaciones que enfatizaban los aspectos individuales frente a los sociales y los aspectos biológicos frente a los culturales. La psicología al estudiar en particular el proceso de la cognición, lo ha asumido como un proceso individual y se ha centrado sobre todo en el conocimiento del mundo físico. Pero desde los inicios mismos de la psicología como disciplina independiente, ha persistido una tradición que propone una definición social de los procesos impli-

cados en la ontogénesis humana. Wilhelm Wundt (1832-1920), el fundador del método experimental, plantea las bases de una definición social de la inteligencia (Doise y Mugny, 1981, 26). Esta tradición tiene en el psicólogo y semiólogo soviético Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934) a su mejor exponente, siendo él quien estableció las bases de esta tendencia que se puede denominar hoy como nuevo paradigma dentro de la psicología. A la luz de sus teorizaciones, ha tenido un gran impulso el estudio de las *interacciones sociales* como contexto natural legítimo de los procesos específicamente humanos; igualmente tomó fuerza en psicología la investigación sobre el proceso de *mediación semiótica* que los caracteriza. De gran fertilidad ha resultado este concepto vygotkyano, junto con el de *zona proximal de desarrollo*, dando lugar a innumerables investigaciones en los cinco continentes, como fue posible comprobarlo en el segundo Congreso por la investigación cultural el año anterior.

La importancia de la investigación y elaboración teórica desarrollada en los últimos tiempos sobre las mediaciones sociales y culturales en los procesos de desarrollo humano lleva a Bruner a hablar de "una silenciosa revolución en la psicología evolutiva" (cientos de publicaciones e investigaciones así lo atestiguan). Revolución en la cual se ha vuelto a considerar al niño como un ser social y a los procesos inherentes a su proceso de constitución como procesos sociales. Es un giro crítico de la psicología frente a una representación del desarrollo y de las relaciones entre el yo y los otros, marcada por un cientifismo ahistórico y ligada con representaciones del niño que de alguna manera lo relacionaban con la imagen de un "científico solita-

rio", objetivo e imparcial (Bruner, 1988).

En términos vygotkyanos, los procesos implicados en la constitución del sujeto humano tienen como rasgo común el ser procesos culturales. El intercambio del hombre con su entorno está mediado semióticamente por la cultura. Esta mediación no es otra cosa que la incorporación de "estímulos artificiales o autogenerados que denominamos signos", y da como resultado "una forma de conducta totalmente nueva". "Toda forma elemental de conducta presupone una reacción directa a la tarea impuesta al organismo (que puede expresarse mediante la fórmula simple de S-R). Sin embargo, la estructura de las operaciones con signos requiere un vínculo intermedio entre el estímulo y la respuesta". Este vínculo es el signo, que al cumplir una función especial, crea una nueva relación entre el individuo y su entorno. Al mismo tiempo posee la característica de "invertir la acción", es decir, actúa sobre el individuo; "Por consiguiente, el proceso simple de estímulo-respuesta queda sustituido por un acto complejo y mediado" (Vygotsky, 1979, 68). Las funciones psicológicas superiores son complejas operaciones con signos, posibilitadas gracias al desarrollo cultural. En la ontogénesis, a la vez que el sujeto se forma como tal, hace suya la cultura de su propio grupo social. Este es el marco dentro del cual se realizan los distintos aprendizajes y el desarrollo de todas sus competencias cognitivas, afectivas y sociales. Cada una de las capacidades y habilidades del individuo tienen la impronta de la cultura. Sólo en este marco es posible comprender el lugar ocupado por el lenguaje, el uso de instrumentos, el contexto cultural y las prácticas educativas

dentro de las elaboraciones de Vygotsky.

El contexto de los procesos educativos, ya sean estos familiares, escolares o comunitarios, es un contexto cultural. El conjunto de significados, representaciones y valores construidos por el individuo son elaborados en estos contextos específicos y son productos de unas u otras interacciones sociales. Son los "otros" los portadores de sentido y a través de experiencias intersubjetivas el sujeto se apropia de su cultura y construye la realidad.

A nivel de las diferentes teorizaciones sobre los procesos y competencias humanas, con frecuencia se olvida esta mediación semiótica sociocultural e interaccional. Pero, numerosas investigaciones y teorizaciones han hecho evidente el lugar central ocupado por la dimensión intersubjetiva en la comprensión de la ontogénesis; ya no es posible desconocer que "el hombre, animal semiótico, no capta la realidad directamente, sino que ésta le llega envuelta en signos conforme a su propia capacidad de formalización" (Rubio, 1992, 48). La investigación que intenta explicar y comprender este *animal symbolicum* (Cassirer, 1951) debe construir aproximaciones metodológicas coherentes con la necesidad de dar cuenta de esta mediación. Los planteamientos de Vygotsky y la teoría de la sociedad de Habermas aportan en la construcción de un marco conceptual para el abordaje de los fenómenos sociales. Los dos coinciden en un planteamiento básico: el problema a dilucidar es, cómo el sujeto humano se constituye y se forma en y a través de las interacciones sociales. La

renovada actualidad de los trabajos de Vygotsky han logrado suscitar el interés de especialistas de distintas disciplinas y por el poder de convocatoria logrado, empieza a tomar fuerza la idea de una psicología interaccionista de base vygotkyana².

De otra parte cabe subrayar el papel jugado por diversas teorías psicológicas en estos nuevos rumbos del pensamiento moderno. Un autor como Habermas lo hace evidente en su obra, a través de las citas de autores como Piaget y Vygotsky y en el lugar dado a sus contribuciones en este giro lingüístico de la filosofía y las ciencias sociales. De forma particular, en varias de sus obras Habermas se refiere al aporte de las teorizaciones de Piaget para elaborar la noción de acción comunicativa en referencia a la forma como caracteriza y distingue las interacciones del niño con su medio físico y social "En la cooperación social se unen dos tipos de interacción: la "interacción entre el sujeto y los objetos mediada por la acción instrumental y la "interacción entre el sujeto y los demás sujetos mediada por la acción comunicativa" (Habermas citando a Piaget, 1987, 32). Así como la noción de descentramiento del sujeto en Freud, en-

tendida como un desplazamiento del ego de cara al inconsciente y planteada en relación con la noción de autonomía de la ilustración, representó un aporte invaluable para la filosofía moderna, la noción piagetiana de descentramiento permite hacer una caracterización general de la evolución de los procesos cognitivos, y es usada por Habermas para aclarar en qué sentido la comprensión moderna del mundo puede reclamar universalidad. Así plantea: "Y finalmente recurriré al concepto piagetiano de decentración para indicar la perspectiva evolutiva que podemos adoptar si queremos sostener (con Max Weber) la existencia de un proceso universal de racionalización de las imágenes del mundo" (Habermas, 1987, 73)³.

En estas condiciones, es fácil entender el planteamiento respecto a "que la problemática psicológica es nodal para el conjunto de las ciencias humanas" y al papel que puede cumplir una perspectiva vygotkiana en dirección a una reconfiguración de las ciencias sociales (Documento antes citado Congreso Piaget-Vygotsky, 1996). En igual sentido se dan los análisis de la muy dicente coincidencia de Vygotski con desarrollos recientes de la filosofía y las ciencias sociales⁴, hecho que igualmente ayuda a explicar la renovada vigencia de sus teorizaciones. Vygotsky se anticipa a desarrollos posteriores de las ciencias sociales; su obra apenas ha comenzado a conocerse a profundidad y los frutos dados plantean grandes perspectivas. Este nuevo enfoque dentro de la psicología busca igualmente recoger los aportes realizados por múltiples autores dentro de diferentes disciplinas, dándole

2. Véase Documento "Por una reconfiguración de las ciencias humanas/sociales. Una perspectiva vygotkyana". Conferencia Introductoria al Congreso Piaget-Vygotski. Ginebra, 1996.

3. Guillermo Hoyos se refiere a este papel de la psicología, remitiendo a los planteamientos de A. Wellmer, un alumno de Habermas, y a Husserl; "La psicología se ha convertido en el campo de las definiciones, porque, como bien lo senala el mismo Husserl "el enigma de la subjetividad está en íntima relación con el "enigma de la temática y del método de la psicología" (Hoyos, 1995, 241). "Para Wellmer se puede reconstruir, siguiendo a Habermas, el paso hacia una sociedad emancipada, utilizando dos modelos teóricos. "El primer modelo correspondería a la idea de una emancipación mediante la autoreflexión, desarrollada siguiendo el ejemplo del psicoanálisis... "El segundo modelo correspondería al ensayo de Habermas en conexión con la teoría de Piaget, de reconstruir el proceso de la evolución cultural como una secuencia escalonada de principios de organización social que obedecen a una "lógica evolutiva inmanente al proceso mismo" (Hoyos, ob. cit., 245).

4. A este tema nos referimos más ampliamente en la ponencia presentada en el segundo Congreso por la Investigación Socio-cultural Piaget-Vygotsky, Ginebra, septiembre de 1996; Sánchez, Y. "La Evaluación cualitativa una nueva mirada a los procesos sociales".

también un lugar a las investigaciones de Piaget sobre el papel de la cooperación en el desarrollo de los juicios morales (a lo cual nos referiremos más adelante).

Aunque fue Vygotsky quien hizo posible un nuevo abordaje de los procesos del desarrollo como procesos histórico-culturales, el giro dado en la psicología, en el cual ocupa un lugar central el estudio de las interacciones, tiene unos antecedentes en diversos autores. A continuación nos referiremos a algunas de las teorizaciones más elaboradas sobre el tema.

Desarrollo e Interacciones Sociales

El estudio del desarrollo humano desde la psicología nos lleva siempre a la discusión de una serie de problemas, tales como la relación entre lo biológico y lo cultural, entre lo individual y lo social. Estos problemas nos sitúan necesariamente en el tema de la *interacción*.

De forma predominante se considera hoy que las acciones, experiencias, relaciones y comportamientos del sujeto humano en cualquier edad son el resultado de la interrelación de una serie de factores, frente a los cuales es prácticamente imposible delimitar el alcance de lo biológico y de lo social.

Las teorías que pretendían explicar el desarrollo humano a través de patrones y secuencias rígidas han sido ampliamente cuestionadas, destacándose, por el contrario, la gran plasticidad del organismo humano y su susceptibilidad ante la influencia social. En su lugar se han desarrollado conceptualizaciones en las cuales se les da un gran papel a la cultura y a las mediaciones sociales. "La cultura humana, desde luego, es una de las dos maneras en que se transmiten las "instrucciones" sobre cómo deben crecer los seres humanos de una

generación a la siguiente; la otra manera es el genoma humano. Este tiene tanta plasticidad que no existe una manera única de realización, ninguna manera que sea independiente de las oportunidades brindadas por la cultura en la cual nace el individuo" (Bruner, 1988, 139).

Aunque el reconocimiento del hombre como animal social, fue hecho ya por Aristóteles, en tanto que corresponde a su naturaleza vivir en comunidad con seres de la misma especie y que de otro modo no sería capaz de existir, su reconocimiento dentro de la investigación científica moderna es reciente y se había quedado en el nivel de simple postulado.

Antes de Freud, es Kant el que nos habla de las paradojas de la socialidad humana. "Comprendo aquí como antagonismo la sociabilidad insociable del ser humano, es decir, la inclinación del mismo a entrar en sociedad que se halla ligada con una resistencia general que constantemente amenaza con disolver esta sociedad. La disposición para esto se halla evidentemente en la naturaleza humana. El ser humano tiene una inclinación a reunirse en sociedad porque en este estado se siente más como hombre, es decir, percibe el desarrollo de sus disposiciones naturales. Pero también tiene una gran inclinación a aislarse por que encuentra en sí, la peculiaridad insociable de querer dirigir todo a su manera..." (Kant, 1990, 39).

En la psicología, el reconocimiento del papel que tiene la interacción con el otro en los procesos de constitución del sujeto humano, ha sido realizado por diversos autores en distintas épocas. Sin embargo, junto a este reconocimiento, las investigaciones sobre el desarrollo muestran una gran dificultad a la hora de tener en cuenta esta interacción. Como dice

Lecuyer "Tratándose de la psicología, a las declaraciones de principio sobre la interacción le sigue una gran incomodidad, puesto que no es fácil hacer variar con alguna sistematicidad la influencia del otro" (Lecuyer, 1986, 108). La psicología adoptó en sus investigaciones el llamado solipsismo metodológico y, en el mejor de los casos, "lo social" se incluyó como una variable más. La conceptualización del desarrollo se polarizó y se fragmentó en teorías dirigidas a la comprensión del desarrollo humano, partiendo de problemas específicos y con presupuestos epistemológicos y metodológicos bien diferenciados y muchas veces opuestos; sin embargo, la mayor parte de estas teorizaciones sobre el desarrollo, le dan hoy un lugar a la dimensión intersubjetiva.

Como dice Erving Goffman (1979) la interacción es una de las realidades fundadoras de lo humano. Este sociólogo canadiense, representante típico de la corriente de la sociología norteamericana denominada Escuela de Chicago, investiga las interacciones sociales y las normas sociales que organizan la vida cotidiana, observa los intentos de distintas instituciones y comunidades, buscando reconstruir las reglas constitutivas de la interacción social adecuada. Para Goffman las interacciones sociales son los átomos de la sociedad; constituyen la trama del orden social y se fundan en reglas y normas de la misma manera como lo hacen las grandes instituciones, por ejemplo, la familia, el estado o la iglesia. Estas interacciones aparentemente tan banales y naturales, para los actores sociales que las juegan y para quien las estudia, constituyen, según Goffman, la gramática de la vida cotidiana y son tan ritualizadas y regladas como lo puede ser un enterramiento o un matrimonio. Es en es-

tos encuentros, los más cotidianos, donde ocurren los juegos sociales más fecundos.

Otra tradición implicada en el estudio de las interacciones sociales ha sido el Interaccionismo Simbólico, perspectiva desarrollada en la Universidad de Chicago, al lado de la denominada Escuela de Chicago, conformada por filósofos, sociólogos, psicólogos y a cabeza de la cual se puede considerar estuvo George Herbert Mead (1963). Mead propone una teoría de la formación social del sí mismo (self), como una estructura social resultante de las interacciones colectivas; instancia donde el individuo toma conciencia de él mismo colocándose en los puntos de vista de los miembros de su grupo (semejante a un juego de roles). Esta interiorización del punto de vista del otro, permite la constitución de la conciencia de sí, en y por el lenguaje. Si la conciencia es un producto de la comunicación, ella supone por tanto el lenguaje y el símbolo, los cuales son para ella fundamentales. Los símbolos pueden adquirir significaciones comunes y la conversación interior hace que los otros estén siempre presentes en el desarrollo del propio pensamiento, así el sí mismo se percibe como miembro de una comunidad que ejerce control sobre la conducta de sus miembros. La conciencia de sí es la conciencia de los otros al mismo tiempo; es aquí donde se funda la posibilidad de una interacción/comunicación intersubjetiva; el diálogo con el otro se hace posible porque el otro es un componente interiorizado de la conciencia de sí.

En la sociedad humana los individuos no reaccionan directamente al estímulo que representa el comportamiento de los otros, como lo hacen los animales. La interacción humana está mediatizada por símbolos significativos. No

hay simplemente un lazo automático entre estímulo y respuesta, hay procesos mediadores de interiorización y anticipación de la conducta del otro influyendo en la regulación y organización de las propias acciones de cada persona. En la interacción, lo social afecta al individuo y este a su turno actúa sobre lo social. De esta forma Mead centra la atención sobre la dimensión fundadora de la interacción, en relación a los hechos humanos-sociales. Mead plantea un punto de vista genético-social sobre la formación de la personalidad humana; buscando superar tanto el reduccionismo de la sociología como el de la psicología, deja sentadas las bases de una psicología interesada en dilucidar cómo surge el yo dentro de la interacción social.

La Sociología del conocimiento (Berger y Luckman, 1968) aporta una pista clave: la realidad se construye socialmente. La sociedad es un producto humano y el hombre es un producto social. La socialización primaria es el marco de las primeras y más significativas interacciones, las cuales definen el proceso de desarrollo, el cual es al tiempo proceso de construcción de la sociedad, en tanto realidad objetiva y subjetiva. El hombre se hace miembro de la sociedad y construye su yo, aprehende la sociedad al mismo tiempo que la produce. El ser humano en desarrollo, a través de la externalización, la objetivación y la internalización, como momentos de un proceso dialéctico continuo, interactúa con el mundo social, aprehende sus "otros" significantes. Así, "... el individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran" (Ob. cit., 167). Berger y Luckman nos hablan de las diferencias existentes entre las interacciones sociales según la significación que tienen los otros, de esta

forma unas interacciones tienen mayor significación. Los "otros" significantes actúan como mediadores en las relaciones con el mundo físico y social.

Más recientemente, el filósofo alemán Jürgen Habermas (1987, 1989) ha colocado en el centro de sus reflexiones la caracterización de la racionalidad y la interacción comunicativas como base de una nueva teoría de la sociedad, en el marco del cambio de paradigma antes mencionado. "En el paradigma del entendimiento intersubjetivo lo fundamental es la actitud realizativa de participantes en la interacción que coordinan sus planes de acción entendiéndose entre sí sobre algo en el mundo. Al ejecutar *ego* un acto de habla y al tomar *alter* postura frente a ese acto, ambos entablan una relación interpersonal. Esta viene estructurada por el sistema de perspectivas recíprocamente entrelazadas de hablantes, oyentes y asistentes actualmente no implicados" (Habermas, 1989, 354).

En La Reconstrucción del Materialismo Histórico, Habermas ha puesto en discusión la relación entre la teoría de la evolución social y las teorizaciones sobre la evolución individual (Habermas, 1981). La historia del género y la historia de los individuos tienen aspectos homologables y puntos en los cuales se diferencian. Tanto para los sistemas sociales como para los sistemas de personalidad las estructuras de la intersubjetividad son estructuras constitutivas. Pero los estadios tempranos del desarrollo individual, de interacción incompleta, no tienen correspondencia con las sociedades más antiguas en las cuales había una completa interacción entre sus miembros. En cuanto al desarrollo de las estructuras normativas, el derecho para la historia de la especie y la moral para la historia del indi-

viduo, se puede decir que constituyen el núcleo de esta interacción, permitiendo hacer una homologación entre conciencia moral y derecho. Según Habermas la ontogénesis puede analizarse considerando tres aspectos: cognoscitivo, lingüístico e interactivo. "Los modelos ontogenéticos están ciertamente mejor analizados y confirmados que sus paralelos en el plano de la evolución social. Ahora bien: no tiene por qué resultar sorprendente que en la historia del género se encuentren estructuras de conciencia homólogas si uno se para a pensar que la intersubjetividad de la comprensión, construida por vía lingüística, señala la innovación histórica merced a la cual ha resultado posible el plano del aprendizaje sociocultural. En este plano, la reproducción de la sociedad y la socialización de los miembros a ella pertenecientes integran dos aspectos del mismo fenómeno, dependientes ambos de las mismas estructuras" (Ob. cit., 13).

Otro autor interesado en las mediaciones sociales en el proceso de constitución del sujeto humano es Alfred Lorenzer quien junto con H. Dalmer y K Horn formó en Alemania el grupo Teoría crítica del sujeto. Lorenzer concibe la terapia psicoanalítica como un análisis del lenguaje, el cual intenta deshacer una carencia en la capacidad de simbolización del yo, debilitada neuróticamente por formas desimbolizadas de interacción. Identifica la labor emancipadora del psicoanálisis como transformación de la conciencia y plantea que la teoría psicoanalítica "no es una psicología, sino una teoría de la interacción". Dentro de la investigación psicoanalítica la relación entre lenguaje e inconsciente es fundamental. Para Lorenzer la conceptualización de los procesos interactivos implicados en la

ontogénesis ha estado marcada unas veces por el objetivismo y otras por el subjetivismo y él hace una crítica de una y otra posición. "El desarrollo del niño transcurre desde el comienzo como ejercitación práctica en formas de interacción. Cobra la forma de un proceso dialéctico, uno de cuyos polos es la naturaleza interior del niño, mientras que el otro está constituido por el enfrentamiento activo del trabajador genérico con la naturaleza exterior" (Lorenzer, 1976, 87).

Un lugar importante en el estudio de las interacciones ha sido ocupado por diversas aproximaciones agrupadas en la sociolingüística interaccionista, cuyo análisis desborda los objetivos de este trabajo.

Desde la psicología social clásica la interacción es apenas un capítulo entre otros. El punto de partida es la consideración de un impulso a la asociación del ser humano; el problema es definir si este impulso o inclinación a la vida social corresponde a un "instinto de sociabilidad". La interacción no se considera parte integrante del proceso de constitución de los sujetos, sino un acontecer en el cual se enfrentan y relacionan unas con otras distintas individualidades, como receptores y ejecutores de unas acciones. Con una concepción un tanto fiscalista se plantea: "con el concepto de interacción designamos el conjunto de lo que ocurre entre dos o más seres humanos por la acción y la reacción. La interacción es un acontecer de campo entre dos o más personas que consiste en que cada una experimenta al mismo tiempo el influjo de las otras. Interacción es toda conversación, todo diálogo en el que la entrada dada por A pone en

marcha la contestación de B, que a su vez se convierte en entrada para una contestación de A y así sucesivamente"⁵. Con esta misma idea de exterioridad de lo social, otros ven en la interacción simplemente un proceso en el cual una persona responde ante otra como si fuera un conjunto de estímulos, y a la vez ella misma se convierte en un estímulo para las respuestas de la otra persona. Bajo el predominio del positivismo la psicología se tomó demasiado tiempo para reconocer esta "mediatividad"⁶ de la cual han hablado tantos autores. Pero los paradigmas han cambiado, la psicología cognitiva dentro de sus desarrollos recientes toma en consideración los elementos ligados al contexto cultural y sus procesos semióticos mediadores; el sujeto y el objeto no son ya entidades que se enfrentan. Ya no es suficiente encerrar el objeto de investigación en una configuración teórica donde únicamente se considerarían las propiedades del sujeto y/o el objeto, o las conexiones externas que los ligan.

Desarrollo cognitivo y mediaciones sociales

La actividad cognitiva en la mayor parte de las teorías sobre el desarrollo ontogenético es considerada como una actividad individual del sujeto cognoscente, enfrentado a un mundo de objetos y de fenómenos físicos. En estas teorías si no se excluye del todo el factor social, su consideración se hace dentro de presupuestos de un determinismo unilateral mecanicista (objetivista o subjetivista) que imposibilita el abordaje de las mediaciones sociales. En la actualidad el problema no es, si los factores sociales intervienen o no, sino la manera como lo hacen. Frente a la idea de un paralelismo o

5. Lersch, P. Psicología Social. Barcelona, Scientia, 1967, 41.

6. "Los actos humanos se caracterizan siempre, por una especie de "mediatividad" netamente opuesta al modo como reaccionan los animales" Cassirer, E. Las ciencias de la cultura, México, 1951, 11.

de una correlación, el planteamiento de una causalidad recíproca entre procesos cognitivos y procesos sociales, ha hecho surgir lo que se denomina *sociointeraccionismo* o *socioconstructivismo*.

Intentar el análisis de ésta problemática dentro del constructivismo piagetiano lleva a concluir que la cuestión no es tan simple. La referencia al lugar dado por Piaget a las interacciones sociales, ha hecho pensar en la necesidad de hablar de dos discursos entrecruzados; algunos autores destacan sus puntos de vista en las obras de juventud, otros plantean unas ciertas diferencias entre el psicólogo y el epistemólogo (Doise y Mugny, 1981). De la misma forma se podrían señalar los distintos énfasis hechos dentro de las investigaciones sobre el desarrollo cognitivo y el desarrollo moral. Dentro de su argumentación sobre la ontogénesis, en varias textos, Piaget acude al papel que juegan las interacciones sociales, particularmente las relaciones de cooperación. "La inteligencia humana se desarrolla en el individuo en función de interacciones sociales que en general se olvidan demasiado" (Piaget, 1969, 260); "...se observa que a la edad en que precisamente en la cual la vida social del niño se desarrolla, adquiere la posibilidad de reconocer el punto de vista del otro, practica la reciprocidad y descubre la lógica de relaciones. Es necesario preguntarnos si es la lógica de relaciones la que conduce hacia la reciprocidad o a la inversa? Es el problema de las riberas y del río. Son dos aspectos de un proceso: la cooperación es el hecho empírico en el cual la reciprocidad es el ideal lógico" (Piaget, 1983, 79). En repetidas ocasiones Piaget plantea la necesidad de la interacción inter-individual para que el niño pueda liberarse de sus centraciones. La coope-

ración es el punto de partida de una serie de conductas importantes para la constitución y el desarrollo de la lógica; "... sin el intercambio de pensamientos y la cooperación con los otros el individuo no llegaría a agrupar sus operaciones en un todo coherente" (Piaget, 1967, 173). En cuanto al desarrollo moral su planteamiento es fuerte: moralidad y socialidad están profundamente entrelazados. La cooperación como una forma particular de relación social posibilita el acceso a la realidad social racional y moral; permite el acceso a la universalidad a través de la reciprocidad. La cooperación como forma de equilibrio ideal "constituye las realidades racionales en moral y en lógica" (Piaget, 1983, 76). El acceso a la operatividad requiere del intercambio con los otros y no cualquier tipo de interacción sino la relación de pares como la única que, exenta de presión, posibilita la reciprocidad. Pero cuando se trata de explicar este lazo entre lo cognitivo y lo social, Piaget rechaza una explicación causal, para él son dos aspectos de un mismo proceso, manteniendo la idea de un paralelismo entre lo social y lo cognitivo. Por otra parte, desde el punto de vista de la epistemología genética, la preocupación esta centrada en una teoría de la equilibración, en la cual además de afirmar una continuidad entre lo biológico y lo cognitivo, Piaget habla de analogía y contraste entre las funciones orgánicas y cognitivas: analogía en la equilibración cognitiva y los mecanismos de equilibrio orgánico; contraste entre la movilidad, completud y flexibilidad de las estructuras intelectuales y la fijeza, el carácter parcial y la rigidez de las estructuras orgánicas (Piaget, 1977). Aquí la posición de Piaget el

epistemólogo se endurece y el lugar ocupado por las conexiones entre vida social y conocimiento es secundario.

Este punto de vista, ha sido objeto de críticas diversas. Pero revisada su obra de conjunto, es claro que Piaget abordó no solo las relaciones del sujeto con el mundo físico; también teorizó sobre las relaciones entre los sujetos. El aporte de Piaget en relación con el desarrollo cognitivo ha sido ampliamente reconocido, pero su trabajo en el campo de la moral es menos conocido y es precisamente allí donde están concentrados sus investigaciones sobre las relaciones sociales (Piaget, 1932 y 1965). En sus investigaciones sobre los procesos de estructuración del conocimiento, no le dió un lugar particular a los objetos con mente, a los objetos capaces de intersubjetividad, no consideró las perturbaciones procedentes de los objetos semiotizados. Como dice Bruner, en su teoría hay un raro vacío relacionado con la intersubjetividad⁷. La idea de un paralelismo entre lo cognitivo y lo social está en íntima relación con la concepción del lenguaje como representación, como derivativo de la función cognoscitiva y con la poca importancia que le da al lenguaje en su función comunicativa.

Es precisamente Vygotsky quien le da un papel determinante al lenguaje en su función comunicativa. El legado de Vygotski se comprende si tenemos en cuenta su crítica sobre las deficiencias del abordaje de la psicología del desarrollo. Aquí ubica como problema principal el biologismo y la falta de claridad respecto al carácter histórico y cultural de la ontogénesis. "...numerosos fenómenos (del desarrollo) son presentados como formas congénitas, propias del desarrollo del niño, mientras que el niño y por tan-

7. Bruner, J. Conferencia dictada en Ginebra, septiembre de 1996.

to el desarrollo de sus funciones psíquicas superiores son abordados "en abstracto", por fuera del contexto social y cultural" (Vygotsky en Schneuwly, Bronckart, 1985, 36). Según Bronckart, un estudio de su obra, las tesis centrales de la teoría vygostkiana, pueden considerarse como el cimiento del interaccionismo social. El concepto central de la psicología sería el de actividad, definida como la unidad de análisis que integra las características sociales-interactivas e individuales-cognitivas de las conductas (Schneuwly, Bronckart, 1985, 14). De particular interés resulta el concepto vygotskyano de *mediación semiótica*; permite encaminarnos en la comprensión del hombre como un ser sociocultural, en tanto comprendemos las herramientas (externamente orientadas) y los signos (internamente orientados) que actúan como mediadores en sus acciones e interacciones (Vygotsky, 1979), quebrando definitivamente los falsos dualismos instaurados en las ciencias humanas. Para Vygotsky como para Saussure, lo semiótico es un producto social. Vygotsky se interesó en el estudio de los comportamientos humanos, pero sin separar sus aspectos internos y externos. Entiende la conducta como mediada social y culturalmente. Según Vygotsky es fundamental este "aspecto indirecto (o mediato) de las operaciones psicológicas, como un rasgo esencial de los procesos mentales superiores" (Vygotsky, 1979, 77), de tal forma que interesa no sólo cómo se objetiva sino también los procesos de internalización, particularmente la internalización de los sistemas de signos. Abordar las relaciones del sujeto humano con el medio le implica a Vygotsky plantear cuatro niveles de análisis genético: el desarrollo filogenético, el desarrollo sociocultural, el desarrollo onto-

genético y el desarrollo microgenético (Rogoff 1993; Wertsch, 1988). Dentro del enfoque sociocultural vygotskiano, los procesos y/o funciones específicamente humanos son "socialmente configurados y se transmiten culturalmente" (Steiner y Souberman, en Vygotsky, ob. cit., 189). Frente al cognitivismo abstracto, Vygotsky plantea el análisis de las operaciones intelectuales más elevadas, en su dependencia permanente de las interacciones sociales y del aporte doble de lenguaje y cultura (Bruner, 1996).

Hoy, se reconoce la intervención de lo social en los procesos de construcción de conocimiento, a diferentes niveles: en primer lugar el mundo que rodea al niño es un mundo social y su interacción con la realidad está mediada por la interacción con los otros. Los contenidos de las experiencias y actividades de las cuales se hace partícipe el niño se centran en los diferentes aspectos de la vida social y se desarrollan dentro de una compleja trama de relaciones sociales. La implicación de lo social dentro de los procesos cognitivos es de una parte "contextual"; el marco en el cual ocurren los procesos de constitución de los sujetos es el proceso mismo de evolución de las sociedades. Es también "procesual", los mecanismos y mediaciones que posibilitan este desarrollo son los intercambios con los "otros". Es de igual forma un problema de contenido, pues investigaciones actuales subrayan el gran significado que tienen para los sujetos las tareas cognitivas marcadas socialmente. Surgen, así, conceptos como conflicto socio-cognitivo y pensamiento compartido (Doise, Mugny, 1981; Rogoff, 1993). Lo anterior conlleva una mayor preocupación por el sujeto empírico en lugar de centrarse únicamente en el sujeto epistémico. Dentro de las inves-

tigaciones con orientación piagetiana hay autores interesados en el sujeto psicológico, en lugar del sujeto epistémico y por los procedimientos de resolución de problemas, en lugar de los procesos de estructuración (Inhelder, 1978). Según Bruner está ocurriendo un cambio desde explicaciones basadas en disposiciones y capacidades hacia explicaciones contextuales. En su opinión, esta importancia de lo contextual se relaciona con el reconocimiento del pluralismo cultural y con una vuelta de la sociedad occidental postindustrial, hacia la autonomía y la identidad individualizadas (Bruner, 1985).

Las investigaciones sobre la intervención de los factores sociales como contexto natural de los procesos de aprendizaje, en cuanto a contenidos y al papel de la mediación de los "otros" en estos procesos, se han multiplicado en los últimos años, se ha pasado de comprobar las correlaciones entre el desarrollo cognitivo y uno u otro factor social, a buscar explicaciones causales. En estos trabajos, además de reconocerse la intervención de las condiciones sociales en los procesos de construcción de conocimiento, se ve la necesidad de aclarar los mecanismos y procesos implicados. Se avanza de esta manera en la conceptualización de la interdependencia entre lo social y lo cognitivo, como lo plantean, los psicólogos vygotskyanos y neovygotskyanos europeos y norteamericanos.

Se habla de psicología interaccionista, de psicología culturalista, de psicología social genética, de enfoque psicosociológico: "Para resumir nuestra concepción psicosociológica del desarrollo cognitivo vamos a formular la idea general de que las regulaciones cognitivas características del desarrollo cognitivo se elaboran de forma privilegiada cuando existe inte-

racción social real o simbólica, con diferentes "otros" que disponen de instrumentos cognitivos del mismo o diferente nivel (inferior o superior)" (Mugny y Doise, 1978, 24).

Debido a la amplitud de significaciones que puede tener el nexo entre funcionamiento cognitivo y contexto social, entre funcionamiento cognitivo y contenidos sociales, se hace necesario precisar cada vez los elementos considerados en esta conexión. Es evidente la necesidad de una metodología que permita construir unidades de análisis, en las cuales las mediaciones sociales no se conviertan simplemente en una variable interviniente; buscando no aislar o descontextualizar los elementos implicados, al separarlos de sus conexiones fundamentales.

Hay en la actualidad una proliferación de investigaciones sobre el papel particular de las interacciones sociales en relación con distintos aspectos del desarrollo, particularmente, sobre los diferentes niveles de intersubjetividad implicados en la construcción del sujeto humano, desde el punto de vista cognitivo y moral.

La construcción de saberes y valores por parte de los niños se hace a través de un conjunto amplio de interacciones e influencias, donde intervienen diversos procesos, en una trama cuya explicación y comprensión es inabordable dentro de una visión lineal. Se trata de considerar al niño como participante activo de su propio desarrollo, dentro de un conjunto amplio y variado de interacciones, experiencias y actividades sociales, en las cuales no es posible separar el individuo y el contexto social, como no es posible aislar hasta dónde va el aporte del sujeto considerado individualmente, el aporte de los vínculos interpersonales y de los contenidos culturales. No se trata de la suma de di-

versos factores, sino de la interdependencia que mantiene el individuo humano con el mundo social y posibilitándole su formación como sujeto.

Frente a una psicología cognitiva ortodoxa, las teorizaciones que consideran importante, las inserciones sociales y culturales del individuo, han recuperado su vigencia e intentan articular de una manera nueva psicología y pedagogía, dándole un lugar muy especial a las prácticas educativas escolares (Perret-Clermont, 1981; Rogoff, 1993). Los estudios que en la actualidad se hacen sobre las regulaciones sociales del funcionamiento cognitivo recogen entre otras las conceptualizaciones de Piaget en relación con el papel de la cooperación entre pares y los planteamientos de Vygotsky sobre el papel de los otros en la activación de la zona de desarrollo próximo. En torno a este concepto trabajan numerosos investigadores; teniendo presente la posibilidad que proporciona de integrar diferentes planteamientos de Vygotsky. Entre otros, la relación de los procesos ínter e intraindividuales, la importancia de las mediaciones sociales y culturales en el desarrollo de los procesos psíquicos superiores; su tesis según la cual el proceso de desarrollo sigue al de aprendizaje y particularmente la importancia atribuida al aprendizaje escolar (Vygotsky, 1984).

Las interacciones entre pares son objeto de numerosas investigaciones donde confluyen intereses provenientes de la psicología cognitiva y de la pedagogía. Según Piaget las relaciones entre pares pueden engendrar el tipo de conflicto necesario para quebrantar el egocentrismo del niño en el estadio pre-operatorio. En estas condiciones, la descentración tiene un origen social y las interacciones son un antídoto frente al egocen-

trismo; la confrontación de puntos de vista ayuda en la comprensión de las limitaciones del punto de vista propio (Piaget 1932 y 1947). Piaget aclara que es en el estadio de las operaciones concretas, cuando el niño puede coordinar mejor sus puntos de vista, tiene mayor posibilidad de no contradecirse en sus ideas y más facilidad para una reflexión interiorizada sobre sus puntos de vista y, por lo tanto, es más factible que tenga en cuenta otras formas de pensar diferentes a las suyas. Para Vygotsky, la participación del niño en actividades ubicadas en su zona de desarrollo próximo, es decir, actividades que aun no domina individualmente y a las cuales puede responder en colaboración con otro, es un aspecto central del desarrollo. La interacción con un otro que esta ligeramente en avance, posibilita un progreso dentro de la zona de desarrollo próximo. En consecuencia, el progreso cognitivo dentro de las relaciones de pares, requiere un interactuante con un mejor conocimiento de los instrumentos. Se privilegia entonces la interacción del novato con el experto, la cual facilitará la apropiación de los instrumentos intelectuales del grupo al que pertenece. Las elaboraciones logradas a este nivel alcanzarán luego un nivel intrapersonal. De esta forma, la participación, la comunicación, la colaboración con otros, no constituyen una opción; son parte constitutiva del desarrollo.

Estas nuevas perspectivas se muestran particularmente fructíferas en la investigación de las interacciones escolares. Se investiga en la actualidad cómo se integran diversas formas de trabajo interindividual entre pares con la actividad individual para facilitar de estructuración del conocimiento. Se investigan los procesos de trabajo colaborativo, cooperativo y los di-

ferentes niveles de intersubjetividad allí implicados. G. Doise, W. Mugny, A-M. Perret-Clermont, F. Carugati, M. Schubauer-Leoni, B. Rogoff, E. A. Forman, C. B. Cazden, C. Coll, entre muchos otros Ψ

Bibliografía

- BERGER, P y LUCKMANN, T. La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Amorrortu, 1968.
- BRUNER, J. "De la disposición al contexto" en Fraisse, P. El porvenir de la psicología. Madrid, Morata, 1985.
- BRUNER, J. BRUNER, J. y HASTE, H. "Introducción" en Bruner, J. y Haste, H. La elaboración de sentido, Barcelona, Paidós, 1990, 9-29.
- BRUNER, J. "La Teoría del desarrollo como cultura" en Bruner, J. Realidad mental y mundos posibles. Barcelona, Gedisa, 1988.
- BRUNER, J. Actos de significado. Madrid, Alianza, 1991.
- DOISE, W, MUGNY, G. Le développement social de l'intelligence, París, Interditions, 1981.
- GOFFMAN, E. Les rites d'interaction. París, Minuit, 1979.
- HABERMAS, J. La reconstrucción del materialismo histórico.
- HABERMAS, J. El Discurso filosófico de la Modernidad. Madrid, Tauros, 1989.
- HABERMAS, J. Teoría de la Acción Comunicativa. Madrid, Tauros, 1987.
- HABERMAS, J. Pensamiento postmetafísico. Madrid, Tauros, 1990.
- HOYOS, G. Epílogo. Apuntes para una ética comunicativa desde la psicología en Castro, M. C., Domínguez, M.E., Sánchez, Y. Psicología, Educación y Comunidad. Bogotá, Almudena, 1995.
- INHELDER, B. "Las estrategias cognitivas: aproximación al estudio de los procedimientos de resolución de problemas". Anuario de Psicología, 18, 1978, 3-20.
- LECUYER, R. y PECHEUX, M-G. "Développement cognitif et interaction sociale: la conquête du pouvoir par le nourrisson". Recherches Psychologie sociale, 5, 1986, 107-124.
- LORENZER, A. "Símbolo, interacción y praxis". Jensen, H. (Coord.) Teoría crítica del sujeto. México, Siglo XXI, 1986.
- MEAD, G. H. Espíritu, persona y sociedad. Barcelona, Paidós, 1983.
- MUGUERZA, J. Desde la perplejidad. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1990.
- PERRET-CLERMONT, A-N. La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale, Berna, Peter Lang, 1979.
- PIAGET, J. El criterio moral en el niño. Barcelona, Fontanella, 1983.
- PIAGET, J. Epistemología genética y equilibración. París, Delachaux, 1977.
- PIAGET, J. Estudios sociológicos. Barcelona, Ariel, 1983.
- PIAGET, J. Biología y conocimiento. Madrid, Siglo XXI, 1969.
- PIAGET, J. La Psychologie de l'intelligence. París, Armand Colin, 1967.
- ROGOFF, B. Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Buenos Aires, Paidós, 1990.
- RORTY, R. El Giro Lingüístico. Barcelona, Paidós, 1990.
- RUBIO, J. Ética constructiva y autonomía personal. Madrid, Tecnos, 1992.
- SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.P. (Eds.) Vygotsky aujourd'hui. Neuchâtel-París, Delachaux et Niestlé, 1985.
- VALLESPIN, F. "Giro Lingüístico e historia de las ideas: Q. Skinner y la Escuela de Cambridge" en Aramayo, R. (comp) El individuo y la historia. Barcelona, Paidós, 1995.
- VILAR, G. "Crítica y cosificación" en Thiebaut, C. (de.) La Herencia Eica de la Ilustración. Barcelona, Crítica, 1991.
- VYGOTSKY, S. L. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Crítica, 1979.
- VYGOTSKY, S. L. "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar", Infancia y Aprendizaje, 27-28, 1984, 105-116.