

# LOS ORIGENES SOCIALES DEL FUNCIONAMIENTO PSICOLOGICO INDIVIDUAL: ALTERNATIVAS Y PERSPECTIVAS<sup>1</sup>

VERSION PRELIMINAR DE CIRCULACION RESTRINGIDA A LA CATEDRA DE PSICOLOGIA  
GENETICA Y EDUCACION HASTA SU REVISION FINAL

**James W. Wertsch**

**Jennifer Bivens**

Clark University

En: The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, April 1992, Volume 14,  
Number 2, pp. 35/44.

Traducción: Flavia Terigi.

A lo largo de la década pasada ha habido en la psicología del desarrollo y en las disciplinas vinculadas con ella un importante resurgimiento del interés en torno a la cuestión de cómo la actividad social da origen al funcionamiento psicológico individual. Este interés creció a partir de la disconformidad con las aproximaciones teóricas basadas en supuestos individualistas, supuestos que dieron por resultado una tendencia bien a ignorar, bien a trivializar, la contribución de los factores sociales al desarrollo de la mente. El creciente reconocimiento de que aspectos esenciales del funcionamiento mental del individuo derivan de la actividad social ha llevado a una reevaluación de las ideas de teóricos como Piaget (1928, 1950, 1960, 1985) y Vygotsky (1978, 1987), y ha llevado a la emergencia de constructos como el de "distanciamiento" (Sigel, 1970, 1982), que propone que la participación de los niños en ciertas formas de interacción social con adultos les permite desarrollar habilidades representacionales cruciales.

Los diversos esfuerzos por tratar esta cuestión se han unido en la reivindicación de que los procesos sociales juegan un rol esencial en la formación del funcionamiento psicológico individual. Sin embargo, difieren en torno a qué es lo que consideran como procesos sociales, así como en la manera en que analizan los procesos sociales, y en cómo ven a estos procesos en la emergencia de la cognición o de otras formas de funcionamiento psicológico en el individuo. Dado que las fuentes de estas diferencias suelen permanecer inexplicadas, suele ser difícil detectar de qué manera las aproximaciones difieren en torno al rol de los factores sociales en la formación del funcionamiento mental individual.

En un intento por tratar este problema, delinearemos tres perspectivas de la relación entre la interacción social y el funcionamiento psicológico individual. Estas perspectivas se distinguen entre sí en base a: a) sus supuestos acerca de la naturaleza de la interacción social, y b) sus supuestos acerca de cómo la interacción social influye en el funcionamiento psicológico individual. Algunas de las diferencias entre estas perspectivas abonan complementariedades más que contradicciones (por ejemplo, el foco en la interacción adulto/ niño o niño/ niño). En tales casos las perspectivas no involucran consideraciones conflictivas sobre los mismos fenómenos básicos, sino que en rigor focalizan en diferentes clases de interacciones sociales y correlaciones psicológicas anticipadas. En otros casos las perspectivas son complementarias, en cuanto focalizan diferentes aspectos del mismo conjunto de procesos sociales o individuales. En estos casos la lección podría ser que las perspectivas deberían combinarse en un análisis más comprensivo. Finalmente en otros casos puede tratarse de contradicciones genuinas entre interpretaciones de los mismos fenómenos básicos.

## **El análisis piagetiano del rol de los procesos sociales en la formación del funcionamiento mental individual**

Hace ya medio siglo, Piaget delineó un análisis del desarrollo intelectual que incorporó la interacción social como un componente esencial. Un supuesto fundamental que subyace a su aproximación es que la interacción social fomenta el desarrollo intelectual en tanto causa cierto tipo de conflicto o "discrepancia" (Sigel y Cocking, 1977; Sigel y Kelley, 1988) en el sistema cognitivo de un individuo.

---

<sup>1</sup> La escritura de este artículo contó con el apoyo de un subsidio de la Spencer Foundation al primer autor. Las afirmaciones realizadas y los puntos de vista expresados son responsabilidad exclusiva de los autores. Este artículo aparecerá en el libro de R. R. Cocking y K. A. Renniger (eds.), El desarrollo y significado de la distancia psicológica, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Según la teoría de Piaget (1950), el desarrollo cognitivo individual surge de las experiencias que inducen conflictos y desequilibrios cognitivos. De hecho, Piaget (1985) ha argumentado que una de las fuentes del progreso en el desarrollo del conocimiento se encuentra en los estados de desequilibrio, en tanto "obligan a un sujeto a superar su estado actual y a buscar lo que sea en nuevas direcciones" (p. 10). Una de las formas en que puede ocurrir este conflicto cognitivo es cuando los esquemas establecidos de un individuo entran en contacto con información del mundo exterior que no encaja con estos esquemas. Sin embargo, no es la simple experiencia de los individuos con los objetos lo que resulta en tales conflictos. En realidad, los individuos son bastante capaces de distorsionar la información proveniente de la experiencia con los objetos a fin de que encaje con sus esquemas preexistentes. Es cuando se produce como consecuencia de intercambios sociales que el conflicto se muestra más beneficioso para el desarrollo cognitivo, al menos hacia la mitad de la infancia.

Piaget (1928) atribuyó al egocentrismo la dificultad que tienen los niños en observar sus propios procesos de pensamiento. Advirtió que con frecuencia es recién cuando se dedican al proceso de probar y justificar ante otros las ideas que han sostenido, que los niños toman conciencia de estas ideas y pueden librarse del egocentrismo. En consecuencia, Piaget sostenía que es a través de la interacción social, especialmente con otros niños, que finalmente se ven forzados a reexaminar sus propios conceptos en contraste con los de los otros. Gradualmente, este proceso de interacción social permite al niño superar las tendencias egocéntricas que caracterizan el pensamiento temprano.

Por esta razón Piaget propuso que el intercambio social de final abierto con los pares, más que la interacción social con adultos, es un importante factor del desarrollo del pensamiento y del uso del lenguaje. Focalizó en los intercambios entre pares porque tales intercambios están basados en relaciones mutuas, y no unilaterales. Esto no significa que Piaget considerara sin ninguna función útil los intercambios entre niños y adultos. En realidad, sostenía que tanto los adultos como los pares juegan un rol importante en el desarrollo del niño. Sin embargo, lo hacen de modo diferente.

A través de la imitación y el lenguaje, así como a través de todo el contenido del pensamiento del adulto que ejerce presión en la mente del niño tan pronto como el intercambio verbal se hace posible, el niño comienza en cierto modo a ser socializado hacia el final de su primer año. Pero la naturaleza misma de las relaciones que el niño sostiene con los adultos que lo rodean impide por el momento que esta socialización alcance el estado de equilibrio que es propicio para el desarrollo de la razón. Nos estamos refiriendo, por supuesto, al estado de cooperación, en el que los individuos, teniéndose unos a otros por iguales, pueden ejercer un control mutuo y de este modo lograr objetividad. En otras palabras, la naturaleza misma de la relación entre el niño y el adulto mantiene al niño apartado, de modo que su pensamiento está aislado, y mientras cree que está compartiendo libremente el punto de vista del mundo, en realidad está silenciado todavía en su propio punto de vista (1969, p. 26).

De este modo, Piaget sostuvo que a causa de la distancia que existe entre el niño y el adulto, el crecimiento cognitivo genuino ocurre cuando los niños pueden dedicarse a la interacción social con otros niños del mismo status. Afirmaba que las relaciones unilaterales con los adultos fomentan conceptos morales heterónomos, mientras que las relaciones mutuas provistas por los pares fomentan conceptos morales autónomos (Damon y Phelps, 1987). En realidad, una investigación reciente de Damon y Phelps sugiere que la interacción adulto/ niño sostiene tipos particulares de baterías mentales (mental sets) de las que podemos esperar productos cognitivos tales como el planeamiento, la dirección a metas, el razonamiento medios/ fines, y una centración en el orden existente de las cosas, en tanto la relación con los pares fomenta el "pensamiento autónomo".

Para nuestros propósitos, hay varios grandes señalamientos para hacer acerca de las afirmaciones piagetianas sobre el rol de la interacción social en la formación del funcionamiento mental individual. Primero, una fortaleza fundamental de su aproximación es que resalta el rol activo que tienen los niños en los procesos sociales. Los individuos involucrados no son vistos como observadores o receptores pasivos de información dada por otros. Por el contrario, el proceso se entiende en términos de cómo una perspectiva entra en un contacto activo con otra. Es precisamente a través de tal contacto que aparecen conflictos o discrepancias inherentes.

Nos gustaría discutir, sin embargo, que aún cuando la interacción social es vista como esencial para este proceso, el análisis de la interacción se basa en último término en unidades de análisis ligadas al individuo. Específicamente, se considera a la interacción social desde la perspectiva de cuán efectiva es en crear conflicto en los sistemas cognitivos de los individuos. Esta tendencia refleja un supuesto subyacente de que debe darse prioridad analítica al individuo. El movimiento básico al construir un marco analítico es

comenzar con el individuo y luego considerar lo social; para entender lo último debe invocarse al primero, pero no a la inversa.

Tercero, se presume que la clase de interacción social visualizada en esta aproximación existe aproximadamente bajo la misma forma a través de los contextos culturales, históricos e institucionales. Esta asunción está basada en el supuesto individualista que acabamos de mencionar.

### **El análisis vigotskiano del rol de los procesos sociales en la formación del funcionamiento mental individual**

La aproximación de Vygotsky a la relación entre procesos individuales y sociales contrasta con la de Piaget en varias formas esenciales. La principal entre ellas es la prioridad analítica que otorga Vygotsky a los fenómenos sociales. En la visión de Vygotsky "la dimensión social de la conciencia es primaria en tiempo y de hecho. La dimensión individual de la conciencia es derivada y secundaria" (1979, p. 30). Este supuesto surgió en parte de sus intentos por formular una teoría psicológica que fuera consistente con la teoría marxista, pero también se basó en las ideas de otros científicos sociales de su tiempo como Janet (1926-27, 1928) y Baldwin (1906).

El supuesto de Vygotsky según el cual la comprensión del funcionamiento mental individual debe iniciarse considerando la vida social, subyace a todo su trabajo, y sigue siendo un hilo conductor en las perspectivas teóricas presentes en los estudios contemporáneos en la psicología soviética. Por ejemplo, varias décadas después de la muerte de Vygotsky, Luria escribió (1981):

Para explicar las formas más complejas de la conciencia humana se debe ir más allá del organismo humano. Se debe buscar los orígenes de la actividad consciente y del comportamiento "categórico" no en los recovecos del cerebro humano o en las profundidades del espíritu, sino en las condiciones externas de la vida. Por encima de todo, esto significa que se debe buscar estos orígenes en los procesos externos de la vida social, en las formas sociales e históricas de la existencia humana (p. 25).

La clase de sociabilidad a la que Luria alude aquí concierne a la estructura institucional históricamente desarrollada característica de la sociedad. Frecuentemente estos fenómenos caen en el lenguaje moderno bajo el título de procesos "macrosociológicos", procesos a los que retornaremos más tarde. El foco primario de Vygotsky y sus colegas, sin embargo, eran las formas diádicas de sociabilidad y las de los pequeños grupos, es decir, formas que caen bajo el título de lo que llamaremos procesos sociales interaccionales. Este foco se refleja en muchos puntos de sus escritos, por ejemplo, en su explicación de la transición del habla social a la egocéntrica y a la interna. Quizás su formulación más sucinta y concreta de este punto tal como se aplica a la ontogénesis puede encontrarse en su "ley genética general del desarrollo cultural":

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica<sup>2</sup>), y después, en el interior del propio niño (intrapicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. (...) Huelga decir que la internalización transforma el proceso mismo y cambia su estructura y sus funciones. Las relaciones sociales o las relaciones entre personas subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y a sus relaciones (1981, p. 163).

En Occidente muchas de las principales aplicaciones de la ley genética general del desarrollo cultural han surgido en conexión con la "zona de desarrollo próximo". Esta zona se define como la distancia

---

<sup>2</sup> Nota de los autores: siguiendo la práctica de Minick en la traducción de Vygotsky (1987), utilizaremos los términos "intermental" e "intramental" más que "interpsicológico" e "intrapicológico", respectivamente. Los últimos términos han sido utilizados en las traducciones tempranas, pero son menos consistentes con otros aspectos de las traducciones inglesas de la terminología vigotskiana.

Nota de la traductora: se nos ha planteado (lo la disyuntiva acerca de si es más conveniente respetar el *resultado* o el *criterio* seguido por los autores para su elección del término "mental" por sobre el término "psicológico". Nos ha parecido que, dado que la elección no alude a diferencias de sentido sino de uso, correspondía en una traducción a la lengua castellana respetar el uso establecido para las traducciones de Vygotsky, por lo que hemos preferido el término "psicológico".

entre "el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema" y el nivel superior de "desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces" (Vygotsky, 1978, p. 86).

Vygotsky delineó la zona de desarrollo próximo para tratar con dos cuestiones relacionadas. Primero, la vio como un paliativo a la mirada de los tests psicológicos, que focaliza exclusivamente en el plano intrapsicológico (Wertsch, 1985; Brown y Ferrara, 1985), y segundo, la vio como una llave para entender los efectos de la instrucción. Nuestro interés se centrará principalmente en la última cuestión. Intentando aplicar sus ideas en esta esfera, han emergido diferencias sutiles pero esenciales al interpretar la naturaleza y función de los procesos interpsicológicos y cómo éstos dan origen a los procesos intrapsicológicos. En lo que sigue delinearemos dos de estas interpretaciones: una visión de "modelado" y una visión de "mediación discursiva".

A medida que delineemos éstas visiones es esencial retener que, representan interpretaciones de otros acerca de las ideas de Vygotsky. Así como Piaget ha sido interpretado por diversos expertos en diferentes modos, el mismo destino espera a Vygotsky. Esto no es necesariamente malo. En realidad, indica el poder generador de un gran pensador. En este sentido es esencial recordar que el mismo Vygotsky (Wertsch, 1991) expresó el deseo de que sus escritos sirvieran como punto de partida para desarrollos teóricos posteriores, más que como productos finales. Sin embargo, la naturaleza e implicaciones de interpretaciones divergentes deben ser clarificadas si pretendemos explicar un marco teórico como el de Vygotsky de manera coherente.

### **Una interpretación de modelado sobre Vygotsky**

En una interpretación de modelado de la tesis de Vygotsky sobre el origen social de los procesos psicológicos individuales, el funcionamiento interpsicológico se ve primariamente en términos de cómo puede proveer un modelo para los procesos psicológicos individuales de los tutelados. De acuerdo con esta visión, el rol regulador que desempeñan los tutores es gradualmente apropiado e "internalizado" (Wertsch y Stone, 1985) por los tutelados en el plano intrapsicológico.

En ocasiones se ha descrito a esta transición como la transición de la "regulación por otro" a la "autorregulación" (Wertsch, 1979; Wertsch, McNamee, McLane y Budwig, 1989). Se ha encontrado útiles a estos términos para analizar los orígenes sociales del funcionamiento psicológico individual (por ejemplo Wertsch y Sammarco, 1985; Wertsch, Minick y Arns, 1984). Sin embargo, se deben plantear unas pocas advertencias en relación con su uso. Primero, aunque Vygotsky ha usado términos bastante similares a "autorregulación" en cuanto a su significado, nunca empleó la expresión "regulación por otro". Segundo, el uso de este par de expresiones frecuentemente se basa en ciertos supuestos, algunos de los cuales pueden no ser consistentes con el intento de Vygotsky. Específicamente, su uso implica cierta clase de paralelismo directo entre el funcionamiento interpsicológico e intrapsicológico, algo contra lo cual en realidad Vygotsky advirtió (1981; Wertsch, 1985) en sus comentarios sobre la internalización. Finalmente, este paralelismo implica una clase de modelado: el tutor modela las formas apropiadas de regulación en el tutelado, y este último se las apropia.

A pesar de que está lejos de ser claro que Vygotsky tuviera alguna noción de modelado cuando hablaba de los orígenes sociales del funcionamiento psicológico individual, las interpretaciones de sus ideas en términos de modelado han sido bastante productivas en la generación de investigaciones actuales. En estas investigaciones están aún poco especificados los procesos por medio de los cuales tiene lugar la transferencia de la posición de control o regulación. En la mayor parte de los casos, se afirma que mediante la participación en el funcionamiento interpsicológico, los tutelados llegan a organizar sus procesos mentales alrededor de las preguntas y directivas utilizadas por el tutor. En algunos casos se ha afirmado el rol del "habla egocéntrica" en este proceso. Por ejemplo, Wertsch (1989) ha argumentado que en la transición de la regulación por otro a la autorregulación, el habla egocéntrica de los niños tomaba la forma de respuestas a preguntas internalizadas, preguntas que previamente estaban situadas en las directivas abiertas del habla social de los adultos. En otros casos las formas precisas de la mediación semiótica no han sido elaboradas, pero la evidencia empírica ha sostenido la afirmación de que los procesos psicológicos emergen en el plano individual a través de patrones de dominio involucrados en los procesos interpsicológicos de "participación guiada" (por ejemplo, Rogoff, 1990).

En la mayor parte de estos estudios el reclamo implícito es que la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico se produce espontáneamente, es decir, sin necesidad de motivación

interna o instrucciones explícitas. Aunque hay ciertas excepciones (por ejemplo, Wertsch y Sammarco, 1985), se ha encontrado que los niños estudiados generalmente entran en el funcionamiento interpsicológico y dominan aquellos aspectos requeridos para el funcionamiento apropiado en el plano intrapsicológico. Investigadores como Rogoff (1990), Sigel (1982), y Wertsch (1985) han tratado de identificar algunos de los complejos procesos involucrados en esta transición. Rogoff ha examinado algunos de los patrones concretos de interacción social de la "participación guiada" que involucra a adultos y niños en problemas de planificación y otros marcos de resolución de problemas; Sigel ha delineado un rango de patrones de interacción adulto/ niño desde la perspectiva de cómo se crea y mantiene el "distanciamiento"; y Wertsch ha tratado de describir las varias formas de la interacción adulto/ niño y su potencial para fomentar la autorregulación por parte de los niños. A la poste, sin embargo, aún sabemos bastante poco acerca de cómo o por qué ocurre exactamente la transición.

Algunos de nuestros supuestos implícitos acerca de las dinámicas involucradas en una interpretación de modelado de la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico salen a la luz cuando se consideran grupos especiales de tutelados que aparentemente necesitan más asistencia adicional para hacer la transición del plano interpsicológico al intrapsicológico. Precisamente estas clases de casos han sido estudiados recientemente por Palinscar y Brown (1984, 1988) en su informe sobre "enseñanza mutua". En la práctica de enseñanza mutua, se instruye explícitamente a los estudiantes acerca de cómo conducir un diálogo (por ejemplo, proponer preguntas usualmente propuestas por los maestros) en tareas de lectura. El núcleo de estos procedimientos gira en torno a la práctica en la que los estudiantes y los docentes se alternan en conducir diálogos sobre textos, en generar resúmenes y predicciones, y en clarificar secciones confusas o complejas del texto.

La enseñanza recíproca ha producido algunos resultados bastante impactantes. Palinscar y Brown informan que al final de un número relativamente pequeño de sesiones, los lectores pobres muestran mejoras notables, advirtiéndose que "hacia el fin de diez sesiones proveían párrafos y preguntas de cierta sofisticación... al final de las sesiones, las preguntas poco claras habían desaparecido y habían sido reemplazadas por preguntas focalizando en la idea principal de cada segmento de texto. Una mejora similar se encontró en las sentencias de resumen" (1984, p. 125). Desde la perspectiva de la ley genética general del desarrollo cultural el resultado más importante fue que la mejora de los estudiantes no se limitó al desempeño en las sesiones de enseñanza recíproca. Se extendió también al funcionamiento intrapsicológico.

Cada día, antes (punto de partida), durante y después (mantenimiento) del entrenamiento, los estudiantes realizaban una evaluación no asistida, en la que leían el pasaje de una novela y respondían de memoria diez preguntas de comprensión acerca del mismo. De un desempeño de 15% de respuestas correctas en el punto de partida, mejoraban durante el entrenamiento a niveles de exactitud del 85%, niveles que mantenían cuando la intervención terminaba. Incluso luego de una demora de seis meses, los estudiantes promediaban el 60 % de respuestas correctas sin ayuda, y tomaba un solo día de nueva enseñanza mutua llevarlos otra vez al nivel de 85 % obtenido durante el entrenamiento... Recuérdese que estos resultados (en medidas tomadas en evaluaciones no asistidas) se obtenían sobre pasajes de evaluación leídos privadamente, esto es, textos diferentes que los estudiantes leían independientemente luego de su interacción con el instructor. Lo que se aprendía durante la secuencia de instrucción los aprendices lo usaban en forma independiente (es decir, en el plano intrapsicológico) (1984, p. 125).

Como en el caso de los autores que interpretan la ley genética general del desarrollo cultural en términos de una transición de la regulación por otro a la autorregulación, la formulación de la enseñanza recíproca descansa sobre una interpretación de modelado de las afirmaciones de Vygotsky, o al menos es bastante consistente con ella. En ambos casos el supuesto es que el funcionamiento evoluciona en el plano intrapsicológico a través de un proceso de apropiación de un conjunto de directivas estratégicamente organizadas usadas originalmente por un tutor.

A primera vista esto puede aparecer aportando a una reducción de los procesos sociales a los individuales, algo que va claramente contra la afirmación de Vygotsky acerca de la prioridad analítica y genética de las prácticas sociales. Sin embargo, es importante retener que el modelado involucrado es de un tipo muy específico, involucra específicamente la participación en interacciones dialógicas. La mayor parte de los estudios sobre este tema han supuesto que esta participación activa en el diálogo es un prerrequisito para que la transición al plano intrapsicológico ocurra. No suponen que sea una alternativa viable modelar o entrenar tutelados aislados de dicho dialogo. De este modo, en la enseñanza recíproca aparece como un ingrediente crucial la experiencia real de comprometerse en el diálogo con otros.

Una aproximación como esta contrasta con otras como la de Meichenbaum (1977) que focaliza en directivas de entrenamiento y modelado para tutelados. Semejantes esfuerzos de entrenamiento suponen que las directivas pueden aprenderse en relativo aislamiento con respecto a la clase de interacción social dialógica visualizada por Palinscar y Brown. La formulación básica es que el entrenamiento focaliza de manera directa en el funcionamiento intrapsicológico sin necesidad de enraizarlo en el plano interpsicológico de acción. De este modo el foco del entrenamiento de autoinstrucción de Meichenbaum ha sido proveer a los sujetos de un modelo que demuestre las verbalizaciones autoinstruccionales mientras se realiza la tarea. Luego se pide a los sujetos que imiten el comportamiento del modelo cuando realizan la misma tarea.

La interpretación de modelado de Vygotsky representa una segunda interpretación de cómo la interacción social se relaciona con el funcionamiento psicológico individual. Como en el caso de la propuesta piagetiana, argumentaremos que el punto no es valorarla simplemente en términos de correcta o incorrecta. En cambio, debe ser entendida como una perspectiva que nos puede permitir percatarnos de como al menos ciertas formas de funcionamiento interpsicológico pueden dar origen a procesos psicológicos individuales. Es especialmente importante a este respecto el hecho de que parece proveernos de comprensiones de la interacción donde hay un experto claramente definido y un novato claramente definido. Su valor pragmático en generar hallazgos de investigación e implicaciones prácticas esta fuera de discusión desde nuestro punto de vista, como lo han mostrado investigadores como Palinscar y Brown (1984) y Rogoff (1990). Una de sus debilidades es que tienden a ver al tutelado como inherentemente pasivo. El término adecuado de Rogoff "*participación guiada*" está motivado por un deseo de enfatizar el compromiso activo del tutelado con el funcionamiento interpsicológico, pero la tendencia a ver el proceso involucrado en términos de modelado implica que muchas veces se sigue viendo al tutelado como un receptor pasivo.

### **Una visión de mediación discursiva sobre Vygotsky**

Una segunda interpretación de las ideas de Vygotsky es lo que llamaremos una "visión de mediación discursiva". Reposa fuertemente sobre los supuestos de que: a) los funcionamientos inter e intrapsicológico están fundamentalmente formateados por instrumentos mediacionales como las formas del lenguaje (Wertsch, 1985, 1991); y b) todos los participantes en el funcionamiento interpsicológico están activamente comprometidos en dar forma a este funcionamiento.

Las afirmaciones que delinearemos en conexión con la visión de mediación discursiva sobre Vygotsky están fuertemente basadas en los escritos del semiólogo soviético Lotman (1988a, 1988b). Lotman argumenta que existen dos funciones características de todos los "discursos".<sup>3</sup> El "dualismo funcional" que él visualiza involucra lo que llamaremos una función "unívoca" por un lado y una función "dialógica" por el otro. La función unívoca focaliza en cómo es posible "transmitir adecuadamente los significados" (1988b, p. 34), y la función dialógica se ocupa de cómo es posible "generar nuevos significados" (1988b, p. 34).

La primera función se cumple mejor cuando los códigos del hablante y del oyente coinciden de la manera mas completa y, en consecuencia, cuando el discurso tiene el máximo grado de univocidad. El mecanismo ideal que limita semejante operación debe ser un lenguaje artificial... En tanto es un aspecto del discurso que es bastante fácilmente modelado con los instrumentos de que disponemos, este aspecto del discurso ha sido el más advertido. Se ha convertido en un objeto de estudio, y a veces se lo ha identificado con el discurso como tal, oscureciendo los otros aspectos (1988b, pp. 34-35).

La clase de foco unilateral en esta función que advierte Lotman es similar a lo que Reddy (1979) criticaba en su cuestionamiento a la "metáfora conductista" de la comunicación. En la visión de Reddy, esta metáfora poderosa pero engañosa subyace a muchas teorías contemporáneas de la comunicación que enfatizan en la "codificación", "transmisión", "decodificación", etcétera.

En contraste con esta primera función, la función de transmisión del discurso- una función que "requiere un ordenamiento semiótico máximo y uniformidad estructural de los instrumentos usados en el proceso de recepción y transmisión" (Lotman, 1988b, p. 41)-, la segunda función del discurso está basada en

---

<sup>3</sup> Tal como lo utilizan especialistas soviéticos como Lotman, un discurso en cualquier cuerpo semiótico que tiene significación. Puede ser verbal (por ejemplo, una declaración sola, un tratado de la extensión de un libro) o no verbal (por ejemplo, una pintura, un disfraz). Nuestro foco será sobre los discursos verbales, especialmente los que son dichos en el flujo del funcionamiento interpsicológico.

la clase de multivocidad, o carácter dialógico, que preocupaba a uno de los mentores intelectuales de Lotman, M. M. Bakhtin (1981, 1984; Wertsch, 1991). Según Lotman:

La segunda función del discurso es generar nuevos significados. A este respecto el discurso deja de ser un vínculo pasivo que transmite alguna información constante entre el input (emisor) y el output (receptor). En tanto en el primer caso una diferencia entre el mensaje de entrada y el de salida de un circuito informativo sólo puede ocurrir como resultado de un defecto en el canal de comunicación, y por tanto debe atribuírsele a las imperfecciones técnicas de este sistema, en el segundo caso tal diferencia es la esencia misma de la función de un discurso como "dispositivo inteligente". Lo que desde el primer punto de vista es un defecto, desde el segundo es una norma, y viceversa (1988b, pp. 36-37).

En la visión de Lotman virtualmente *cualquier* discurso se caracteriza *tanto* por la función unívoca *como* por la dialógica. Sin embargo, el grado en el que una domina a la otra puede variar ampliamente. Por lo tanto, su argumento del dualismo funcional implica entre otras cosas que cuando un discurso sirve a una función dialógica, puede no ser adecuadamente entendido en términos del modelo comunicacional de la transmisión. Esto es así porque un modelo de transmisión presupone que un mensaje único y unívoco se transmite del emisor al receptor, en tanto Lotman y Bakhtin entienden al proceso involucrando múltiples voces desde el principio. Como Wertsch (en prensa) ha advertido, Bakhtin argumenta que en el proceso real de entendimiento, o comprensión, el oyente activo "se esfuerza por emparejar la palabra del hablante con una palabra contraria" (Volosinov, 1973, p. 102).

Las ideas penetrantes de Lotman y Bakhtin sugieren que la tendencia dominante a focalizar en la función unívoca del discurso hace muy difícil ver algunos de los mecanismos esenciales por medio de los cuales ocurre la interacción social semióticamente mediada. De aquí que en su enfoque sea esencial apreciar las dinámicas asociadas con la función dialógica. Para nuestros fines, una implicación del foco exclusivo en la función unívoca será que el fracaso en tomar en cuenta la función dialógica del discurso hace difícil entender los procesos por medio de los cuales ocurre la transmisión del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico.

Tener en cuenta la función dialógica del discurso significa que las declaraciones dichas, escritas, y otras formas de discurso, son vistas en términos de su capacidad para ser dispositivos inteligentes u objetos a los cuales uno puede responder. Esta función es distinta de la función de los discursos como contenedores de información transmitida de emisor a receptor, y la complementa. En palabras de Lotman

...en su segunda función un discurso no es un recipiente pasivo, o portador de algún contenido colocado desde afuera, sino un generador. La esencia del proceso de generación, sin embargo, no es sólo una evolución sino también, en gran medida, una interacción entre estructuras. Su interacción en el mundo cerrado del discurso se convierte en un activo factor cultural como sistema semiótico en acción. Un discurso de este tipo siempre es más rico que cualquier lenguaje particular y no se lo puede reconstruir desde éste. Un discurso es un espacio semiótico en el que los lenguajes interactúan, interfieren, y se organizan a sí mismos jerárquicamente (1988b, p. 37).

El punto general de la argumentación de Lotman sobre el dualismo funcional no es que la comunicación se entiende mejor en términos de una función unívoca o de una función dialógica entendidas en forma separada. Por el contrario, virtualmente todo discurso es visto como involucrando una tensión irreductible entre estos dos polos. Al mismo tiempo visualiza que ciertas clases de discurso se vuelcan más pesadamente hacia uno u otro lado de esta tensión. Ciertos discursos son primariamente unívocos y de transmisión en su función con un énfasis reducido en la función dialógica, en tanto que otros tienen las características opuestas.

La argumentación de Lotman sobre el dualismo funcional del discurso tiene implicaciones importantes para la cuestión vigostkiana de la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico. Específicamente, puede ayudar si se distingue entre las interpretaciones que suponen una función predominantemente unívoca o predominantemente dialógica del discurso. ¿La comunicación en el funcionamiento intrapsicológico es vista en términos de la transmisión de información, o en términos de discursos que pueden servir como dispositivos inteligentes (por ejemplo, como discursos con los que uno puede entrar en contacto dialógico mediante el cuestionamiento, el rechazo, la apropiación, etcétera)? Las dos orientaciones hacia la comunicación tienen implicaciones profundas para lo se podrá encontrar en la interacción social e impactando en el funcionamiento intrapsicológico.

La clase de contraste que visualizamos aquí puede ser vista de diferentes modos en el discurso del aula. Investigadores como Mehan (1979) han informado que una gran cantidad del discurso del aula ocurre

bajo una forma de interacción que consiste en: 1) inicio del docente, b) respuesta del alumno, y 3) evaluación del docente. Por ejemplo, estas secuencias I-R-E frecuentemente giran en torno a "preguntas instruccionales" (es decir, preguntas sobre las cuales el docente sabe la respuesta) como en:

**Maestro:** ¿Cuál es la capital de los Estados Unidos, Jack?

**Alumno:** Washington, D. C.

**Maestro:** Bien.

En semejantes intercambios, el discurso constituido por cada declaración funciona primariamente como medio de transmitir información o una directiva; no pretende servir como dispositivo inteligente capaz de generar nuevos significados. Así cada declaración es tratada como un tipo de totalidad inalterable que debe ser "recibida", "decodificada", y respondida transmitiendo algún mensaje en retorno.

En contraste con este pesado énfasis en la producción de discursos unívocos, algunos intentos recientes de reformatear el discurso del aula han estado motivados por el deseo de producir lo que Lotman llamaría discursos dialógicos. Un indicador fundamental de esta tendencia es que las declaraciones producidas por los participantes en el discurso son tratadas como puntos de inicio de una conversación, como siendo capaces de generar nuevos significados, como dispositivos inteligentes.' Por ejemplo, el énfasis que Tharp y Gallimore (1988) encuentran en el inicio de las discusiones sobre lectura fortaleciendo las afirmaciones de los alumnos sobre la experiencia fuera del aula refleja esta tendencia. En lugar de ver a estas afirmaciones como la transmisión de información correcta o incorrecta (o de descartarlas como irrelevantes), la meta es verlas como capaces de generar nuevos significados que puedan servir como puente entre la experiencia cotidiana y la instrucción formal.

Se puede encontrar otro ejemplo de un programa con un énfasis en las declaraciones como dispositivos inteligentes en el método de Hipótesis-Experimento-Instrucción para la enseñanza de las ciencias desarrollado por Itakura (1986). En este caso, se fomenta el debate entre alumnos y equipos de alumnos en torno a un problema científico particular. Específicamente, se lo fomenta pidiendo a los alumnos que realicen predicciones acerca del resultado, anticipado de un experimento, y luego se solicita a aquellos que han realizado predicciones diferentes que defiendan las propias antes de que el experimento se realice. Investigadores como Hatano e Inagaki (en prensa) y Wertsch y Toma (1990) han advertido el debate extremadamente activo que ocurre en este marco. Más aún, Hatano e Inagaki han analizado la interacción en términos del "partidarismo" que puede emerger; Wertsch y Toma (1990) han advertido la tendencia de los alumnos a invocar ideas establecidas por otros (es decir, a usar las declaraciones de otros como dispositivos inteligentes) para formular sus propias declaraciones.

En muchos sentidos la interpretación de mediación discursiva de las ideas de Vygotsky sobre la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico debería verse como bastante similar a lo que Piaget tenía en mente cuando hablaba sobre el conflicto o discrepancia entre perspectivas generado por la interacción social. Y en realidad hay importantes afinidades. La clase de conflicto o discrepancia que visualizaba Piaget tenía mucho en común con la "interacción entre estructuras" o el "espacio semiótico en que los lenguajes interactúan, interfieren, y se organizan a si mismos jerárquicamente" (1988b, p. 37) señalado por Lotman. Para Piaget, esta interacción entre estructuras ocurre primariamente en lo que estamos llamando el plano intrapsicológico, en tanto para autores como Tharp y Gallimore, Hatano e Inagaki, y Wertsch y Toma, el foco está puesto en el funcionamiento interpsicológico. Sin embargo, todos estos últimos autores acordarían en que tal funcionamiento interpsicológico está atado al funcionamiento intrapsicológico. Pueden quedar diferencias en la naturaleza precisa de la relación entre estos dos planos de funcionamiento, pero esto no contradice la afinidad entre Lotman y Piaget en un nivel más general.

Donde aparecen las principales diferencias, sin embargo, es en la naturaleza de los discursos que median el desempeño social e individual. En la perspectiva vigostkiana que hemos estado discutiendo, la noción de mediación es central. En realidad, la noción de Vygotsky sobre mediación provee la llave para entender de qué maneras su aproximación difiere de muchas otras (Wertsch, 1985; 1991). La centralidad de esta noción se refleja en el hecho de que para Vygotsky la acción humana no es una propiedad de los individuos aislados o de grupos aislados de individuos. En lugar de ello, siempre involucra instrumentos mediacionales, punto expresado en la ecuación de la acción con "individuos/s operando con significados mediacionales", o "acción mediada" para hacerlo breve.

Más aún, las formas de mediación (es decir, las formas discursivas, pinturas y gráficos) usadas por los humanos para llevar adelante conversaciones, resoluciones individuales o grupales de problemas, etcétera, están formateadas fundamentalmente por el marco sociocultural en el que estas actividades se

realizan. Basándose en la noción de Bakhtin de "ventriloquia", Wertsch (1991) ha argumentado que esto no significa que los individuos se reduzcan a ser meros conductos de transmisión para instrumentos mediacionales. Sin embargo, esto significa que no son completamente libres para apropiarse de cualquier instrumento mediacional imaginable.

De este modo los instrumentos mediacionales que formatean el funcionamiento inter e intrapsicológico generalmente no son inventados de novo por los individuos que los usan. En lugar de ello, son provistos en gran parte por los marcos culturales, históricos, e institucionales en los que existen estos individuos. Como resultado somos tanto habilitados como constreñidos de maneras específicas por los instrumentos mediacionales de un determinado marco cultural.

Este punto se refleja en las investigaciones de investigadores como Hatano e Inagaki (en prensa). La naturaleza de la interacción social y del pensamiento en el método Hipótesis- Experimento- Instrucción esta formateada fundamentalmente por los instrumentos mediacionales empleados en la clase de ciencias, y lo que es empleado está fuertemente determinado por lo que ese marco permite y alienta. Investigadores como Gee (198), Michaels (1981), y Wertsch y Minick (1990) han argumentado en general que las formas de discurso empleadas en clase están sujetas a toda clase de constreñimientos que tienen poco que hacer con las tareas cognitivas disponibles y que inclusive pueden inhibir el funcionamiento de esas tareas. Por ejemplo, Gee y Michaels han argumentado que la ideología de la clase media americana sobre las formas apropiadas de lenguaje y argumentación frecuentemente es un criterio para determinar si una declaración es aceptable o no, y Wertsch y Minick han argumentado que uno de los criterios principales que definen el discurso apropiado en el aula es un marco único de límites que define los temas. Tales estudios señalan los modos en que el discurso del aula es constreñido de maneras fundamentales y por lo tanto es bastante distinto del que se encuentra en otros marcos socioculturales.

De este modo, el punto aquí es que la visión de la mediación discursiva sobre la aproximación de Vygotsky difiere de la aproximación piagetiana que delineamos al principio en lo que entiende como la naturaleza de los discursos empleados. La tradición de Vygotsky, Bakhtin y Lotman enfatiza los orígenes socioculturales y el carácter situado de los discursos utilizados como instrumentos mediacionales, y esta tradición ve a estos instrumentos mediacionales como componentes fundamentales de la acción involucrada en la actividad humana. En contraste, la noción general de mediación al menos no está enfatizada en las aproximaciones piagetianas, y ciertamente no está basada en la noción de situación sociocultural.

## **Conclusión**

¿Dónde nos deja todo esto? Creemos que la conclusión más importante es que las tres visiones que hemos delineado sobre los orígenes sociales del funcionamiento psicológico individual difieren de modo fundamental en lo que entienden por interacción social, en lo que entienden por funcionamiento individual, y en cómo entienden la relación entre estas dos formas de funcionamiento.

En algunos casos, estas diferencias derivan de discrepancias sutiles aunque esenciales en los supuestos acerca de la prioridad analítica dada a los procesos individuales o sociales. La noción de prioridad es crucial aquí porque la cuestión no es simplemente si los procesos sociales son tenidos en cuenta o no lo son; es una cuestión en torno al rol que juegan en la estrategia analítica. De este modo, la pregunta es si la consideración de los procesos individuales provee el punto de partida desde el cual es posible entender los procesos sociales, y viceversa. Como perfilamos al comienzo, vemos a la mayor parte de las estrategias piagetianas siguiendo la primera pista, y vemos a Vygotsky siguiendo la segunda.

Sin embargo, como hemos advertido, esto no significa que haya una sola interpretación de las afirmaciones de Vygotsky acerca de los orígenes sociales de los procesos psicológicos individuales. Así como los escritos de Piaget han dado a luz una variedad de interpretaciones, hay al menos dos interpretaciones que es posible dar a las ideas de Vygotsky sobre los orígenes sociales del funcionamiento psicológico individual. Las hemos etiquetado como "interpretación de modelado" e "interpretación de mediación discursiva". Desde nuestra perspectiva, ambas interpretaciones acuerdan prioridad a los procesos interpsicológicos, pero difieren en la atención que dan a los instrumentos mediacionales y a la situación sociocultural.

Como hemos advertido al comienzo de nuestro artículo, muchas de las diferencias que hemos delineado surgen porque autores diversos han focalizado en diferentes tipos de funcionamiento social e individual. Por ejemplo, una perspectiva puede ser bastante útil al tratar con la interacción adulto/ niño pero menos relevante para explicar la interacción niño/ niño. Al fin, esto significa que en muchas instancias las

perspectivas no reflejan diferentes interpretaciones de los mismos fenómenos básicos, . sino porciones de una aproximación más comprensiva que aun debemos desarrollar.

## Referencias

- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. (M. Holquist, Ed.). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press. (C. Emerson, Ed. & Trans.). (Originally published in Russian, 1929).
- Baldwin, J. M. (1906). *Mental development in the child and the race*. New York: Macmillan.
- Brown, A. L., & Ferrara, R. A. (1985). Diagnosing zones of proximal development. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp 273-305). New York: Cambridge University Press.
- Damon, W., & Phelps, E. (1987, June). Peer collaboration as a context for cognitive growth. Paper presented at Tel Aviv University School of Education annual symposium.
- Cee, J. P. (1988). Legacies of literacy: From Plato to Freire through Harvey Graff. *Harvard Educational Review*, 58, 195-212.
- Hatano, C.; & Inagaki, K. (in press). Sharing cognition through collective comprehension activity, In L. B. Resnick, R. Levine, & A. Behrend (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Itakura, K. (1986, August). The hypothesis-experiment-instruction method of learning. Paper presented at the international Conference on Trends in Physics Education. Tokyo, Japan.
- Janet, P. (1926-27). "La pensee enterieure et ses troubles." Course given at the College of France.
- Janet, P. (1928). *De l'angoise a l'extase: Etudes sur les croyances et les sentiments*. Vol. 2.
- Lotman, Yu. M. (1988a). The semiotics of culture and the concept of a text. *Soviet Psychology*, 26, 52-58.
- Luria, A. R. (1981). *Language and cognition*. (J. V. Wertsch, Trans.). New York: Wiley.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification: An integrative approach*. New York: Plenum Press.
- Michaels, S.(1981). "Sharing time": Childen' narrative styles and differential access to literacy. *Language Socialization*, 10. 423-442.
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Palinscar, A.S., & Brown, A.L. (1988). Teaching and practicing thinking skills to promote comprehension in the context of group problem solving. *RASE* 9 (1). 53-59.
- Piaget, J. (1928). *Judgment and reasoning in the child*. New York: Harcourt, Brace.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1960). *The moral judgment of the child*. Glencoe, IL: The Free Press. (Originally published 1932).
- Piaget, J. (1985). *The equilibration of cognitive structures: The central problem of intellectual development*. (T. Brown & K. I. Thampy, Trans.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Reddy, N. J. (1979). The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sigel, I. E. (1970). The distancing hypothesis: A causal hypothesis for the acquisition of representational thought. In M.R. Jones (Ed.), *Miami Symposium on the Prediction of Behavior 1968: Effect of Early Experiences* (pp. 99-118). Coral Gables, FL: University of Miami Press.
- Sigel, I. E.(1982). The relationship between parental distancing strategies and the child's cognitive behavior. In L. M. Laosa & I. E. Sigel (Eds .) *Families as learning environments for children* (pp. 47-68). New York: Plenum Press.
- Sigel, I. E., & Cocking, R. R. (1977). Cognition and communication: A dialectic paradigm for development. In M. Lewis & L. A. Rosenbaum (Eds.), *The origins behavior*. Vol. 5. *Interaction, conversation and the development of language* (pp. 207-226). New York: Wiley.
- Sigel, I. E., & Kelley, T. D. (1988). A cognitive developmental approach to questioning. In J. Dillon (Ed.), *Classroom questioning and discussion: A multidisciplinary study* (pp 105-134). Norwood, NJ: Ablex.
- Tharp, R. C., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life*. New York: Cambridge University Press.
- Volosinov, V. N. (1973). *Marxism and the philosophy of language*. (L. Matejka & I. R. Titunik, Trans.). New York: Seminar Press.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). (Original works published 1930, 1933, and 1935).
- Vygotsky, L. S. (1979). Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet Psychology*, 17(4),3-35.
- Vygotsky, L.S.(1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Ed.).*The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 144-188), Armonk, NY: M. E. Sharpe.
- Wertsch, J. V . (1979). From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 22, 1122.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V., & Minick, N. (1990). Negotiating sense in the zone of proximal development In M . Schwebel, C. A. Maher, & N. S. Fagley (Eds.), *Promoting cognitive growth over the life span* (pp.71-88). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wertsch, J. V., Minick, N., & Arns, F.J. (1984). The creation of context in joint problem-solving. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context* (pp.151 -171). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V., & Sammarco, J. C.(1985). Social precursors to individual cognitive functioning: The problem of units of analysis. In R. A. Hinde, A. Perret-Clermont, & J. Slevenson-Hinde (Eds) *Social relationships and cognitive development* (pp. 276-293). Oxford: Claredon Press.
- Wertsch, J. V., & Stone, C. A.(1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Ed.). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 162- 1 ~9). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V., & Toma, C. (1990, April). *Discourse and learning in the classroom. A sociocultural approach*. Paper.