



Asociación de Psicología de Puerto Rico

PO Box 363435 San Juan, Puerto Rico 00936-3435

Tel. 787.751.7100 Fax 787.758.6467

www.asppr.net E-mail: info@asppr.net

Revista Puertorriqueña de Psicología
Volumen 10, 1995

Reflexión en torno a las implicaciones de la teoría de Vygotski para el núcleo paradigmático cognoscitivista¹

Eddie Marrero Irizarry
Universidad de Puerto Rico

Resumen

A casi medio siglo de la revolución cognoscitivista, el núcleo paradigmático cognoscitivista da muestras de un estancamiento conceptual que reclama una reevaluación de sus supuestos. Entre las críticas principales se menciona la concepción de los procesos cognoscitivos como unidades con estructura y función autónomas. De ahí que la agenda principal del cognoscitivismo sea la descripción (lógico-algorítmica) de tales procesos y no la explicación de sus fundamentos. La teoría de Vygotski se presenta como una alternativa que plantea la existencia de un orden funcional y estructural suyo, único, conformado en la subordinación de la actividad fisiológica natural de la cría humana a determinantes de carácter histórico-social. La génesis y características distintivas de la vida consciente, así como sus implicaciones para el núcleo paradigmático cognoscitivista, son presentadas y discutidas.

Abstract

After almost half a century of the cognoscitivist revolution, the cognoscitivist paradigmatic nucleus shows signs of conceptual stagnation in need of a reevaluation of its concepts. Among the main criticisms reference is made to the conception of cognoscitivist processes as

¹ Versión revisada de la ponencia leída en el XXV Congreso Interamericano de Psicología celebrado en San Juan de Puerto Rico del 9 al 14 de julio de 1995.

units with an autonomous structure and function. Cognoscitivism's main agenda is, therefore, the (logical-algorithmic) description of such processes and not the explanation of its foundations. Vygotsky's theory constitutes the alternative that states the existence of a unique functional and structural order in which the human child's physiological natural activity is subordinated to historical and social determinants. The origin and distinctive characteristics of conscious life, as well as its implications for the cognoscitivist paradigmatic nucleus, are hereby presented and discussed.

En los últimos años, la teoría de Vygotski ha logrado instituirse como uno de los acercamientos teóricos sobre lo psicológico de mayor relevancia. El número de investigaciones, publicaciones y actividades profesionales que giran en torno a esta teoría así lo constatan.

Esta teoría ha demostrado tener unos alcances conceptuales sumamente amplios. Por tal razón, me parece que, a pesar de la familiaridad con que se comienzan a aplicar sus postulados en la realización de diversos tipos de investigaciones, resulta imprescindible la continua reflexión sobre las implicaciones de este marco teórico para el análisis y conceptualización de los problemas fundamentales de la psicología.

A esos fines, en el presente trabajo estaré examinando las implicaciones de la teoría de Vygotski para lo que algunos han dado en llamar el núcleo paradigmático principal de la psicología contemporánea. Me refiero al cognoscitivismo (Gardner, 1980; 1987; Rodríguez-Arocho, 1989a, 1989b; Sperry, 1993).

Alcance y límites de la propuesta cognoscitivista

Puede decirse, a manera de síntesis, que el cognoscitivismo vino a ser el espacio conceptual en el que se pretendió recoger aquel conjunto de fenómenos psicológicos que el conductismo había echado a un lado

o que parecía incapaz de explicar. El cognoscitivismo se hizo eco de los reclamos respecto a lo limitado que resultaban la categoría de la acción y las relaciones externas entre estímulos y respuestas al momento de hablar sobre la experiencia psicológica humana. Como resultado, se logró reinstaurar la mente (ahora bajo el nombre de procesos cognoscitivos) como problema de estudio fundamental de la psicología (Gardner, 1987; Rodríguez-Arocho, 1993).

Al hablar del estudio de la mente utilizo el término reinstaurar porque ya en Wundt existía la agenda de conocer las estructuras de la mente (Leahey, 1985). Sin embargo, en la nueva incursión al ámbito de lo mental encarnada en el cognoscitivismo se procuró responder más apropiadamente a los estándares metodológicos científicos (Gardner, 1987; Sperry, 1993).

Precisamente, se suele apuntar a las limitaciones en cuanto a metodología como una de las razones principales para la pronta pérdida de aceptación de la escuela estructuralista iniciada por Wundt. De otro lado, se señala que una de las causas para el extraordinario arraigo del conductismo fue la forma tan apropiada en que éste respondió a los estándares prevaletentes en términos de metodología científica (Hergenhahn & Olson, 1993; Leahey, 1985).

Sin embargo, en su afán por cumplir con los requerimientos metodológicos científicos, el conductismo hizo de la psicología la ciencia del estudio de los comportamientos externos que podían ser controlados sistemáticamente y medidos. El énfasis otorgado al cómo de la investigación fue de tal magnitud que el mismo llegó, inclusive, a delimitar el qué habría de estudiarse (Margolis, Manicas, Harre, & Secord, 1986). El caso extremo se encuentra en que en el conductismo se descartó la mente como posible objeto de estudio (Watson, 1919; Skinner, 1989).

En el cognoscitivism, por el contrario (y en ese sentido como postura contestataria), se partió de la idea de que la mente existe y que la misma constituye un ámbito estructural y funcional que se ubica más allá de la categoría de la acción y de la ley del refuerzo (Riviere, 1987; Rodríguez-Arocho, 1993). Ciertamente, esta idea en sí no era nueva. El problema con la misma consistía en cómo conceptualizar e investigar la mente sin caer en la descripción fenomenológica y en la especulación filosófica, procederes éstos que podían llevar a la psicología a un paso de retornar al alma u otro tipo de esencias trascendentales como categorías de análisis o formas de explicación.

Una posible manera de confrontar este problema se presentó con la adopción de algunos principios tomados de una disciplina que hasta entonces no había tenido vínculos especiales con la psicología. Me refiero a la cibernética. Un sistema cibernético es uno capaz de alcanzar una meta autorregulando sus acciones en función de la información que alberga. Inicialmente, el principio de la cibernética se utilizó para la regulación de situaciones físicas y/o mecánicas, como, por ejemplo, el termostato y el control de la temperatura. Posteriormente, se construyeron sistemas cibernéticos capaces de autorregular sus ejecutorias para alcanzar metas que hasta entonces habían sido consideradas patrimonio exclusivo del pensamiento humano, como es el caso de resolver enunciados lógicos y matemáticos. Con ello se dieron los primeros pasos de una forma de entender la actividad psicológica humana que sería revolucionaria tanto para la psicología como para la misma cibernética (Gardner, 1980; 1987; Delclaux & Seanone, 1982; Rodríguez-Arocho, 1993).

En la psicología, la adopción de los principios sobre el funcionamiento de los sistemas cibernéticos dio paso a la idea de estudiar la mente como si ésta fuera un procesador de información. La metáfora del cuerpo

entrado en un proceso de crisis. Algunos estudiosos de esta materia están hablando ya de una inminente segunda revolución cognoscitiva (Harré & Guillet, 1994).

Una de las razones principales para el descontento con el núcleo paradigmático cognoscitivistista radica en su dependencia hacia el procesamiento de información como vertiente explicativa fundamental. Lo que la crítica establece es que, en el procesamiento de información, al ser puesto el énfasis analítico en el cómo de los procesos y su expresión lógica, formal y algorítmica, los contenidos de tales procesos se vuelven irrelevantes. Al perderse los contenidos se pierde la subjetividad. Por tal razón, coincido con el señalamiento de algunos autores en relación a que si bien en el cognoscitivism se reinstituó la mente como objeto de estudio de la psicología, no se alcanzó a tocar el problema de la subjetividad; característica ésta distintiva del ser humano como organismo cultural (Bruner, 1990; Riviere, 1987; Rodríguez-Arocho, 1989).

A mi entender, hay otra crítica importante que se le puede hacer al cognoscitivism y es que éste no fue verdaderamente un movimiento de ruptura respecto a los principios fundamentales del conductismo. Mi apreciación al respecto es que, si bien en el cognoscitivism se pretendió abordar la mente (ámbito descartado como materia de estudio por el conductismo), la forma en que se procedió refleja los mismos resabios conceptuales y metodológicos del conductismo.

En este particular, cabe mencionar el asunto del análisis de los procesos psicológicos como unidades estructurales y funcionales definidas en sí mismas (es decir, conceptualizados como si fueran independientes de los demás procesos psicológicos). De otra parte, se observa la tendencia a examinar los procesos en cuestión desde la perspectiva de la persona individual y en la etapa final de su desarrollo (o sea, prescindiendo de los aspectos histórico-culturales y genéticos). Además, en relación al

-máquina encarnada en el conductismo fue sustituida por la metáfora de la mente como un ordenador electrónico (una computadora) dentro de un nuevo enfoque psicológico que ha venido a conocerse como el modelo del procesamiento de información (Delcalux & Seanone, 1982; Leary, 1990; Rodríguez-Arocho, 1994).

A partir de la metáfora de la mente como una computadora, se dio inicio a una búsqueda de los componentes orgánicos y organizativos desde los cuales explicar ese ámbito que el conductismo había señalado como la caja negra. Así, por ejemplo, en relación al aspecto orgánico, encontramos al cerebro visto como un sistema de conexiones electrónicas ("hardware") con áreas específicas encargadas del procesamiento de las diferentes facultades mentales (Caplan, 1984; Fodor, 1981). En relación al cómo del procesamiento de la información, destacan las teorías en las que se presenta la actividad mental en términos lógico/formales. Dos ejemplos de esto son la gramática generativa propuesta por Chomsky (1981) y el intelecto como operaciones lógicas según se presenta en Piaget (Piaget, 1982).

La idea de lo cognoscitivo como un ámbito con un nivel de discurso propio fue tomando un auge extraordinario. En su tesis medular este acercamiento vino a establecer que existe un nivel de la realidad que se ubica más allá de la relación entre eventos externos (es decir, estímulos y respuestas). En función de este principio, el cognoscitismo se presentó como un núcleo paradigmático alternativo al conductismo. A la institucionalización de esta forma de entender lo psicológico se le conoce históricamente como la revolución cognoscitiva (Gardner, 1987; Sperry, 1993).

Luego de varias décadas de la llamada revolución cognoscitiva, el enfoque cognoscitivista parece no haber llenado a plenitud las expectativas que sobre éste se tenían y ha comenzado a dar claras muestras de haber

sustrato biológico, si bien es cierto que es tomado en consideración, el mismo no es incorporado conceptualmente de forma tal que refleje su interdependencia respecto a los otros elementos constituyentes (es decir, lo histórico-cultural y lo genético). En resumen, en el cognoscitismo no se ha logrado la integración de los aspectos histórico-culturales, biológicos y genéticos para dar cuenta de un orden de cosas que, sin prescindir de los anteriores, no es reducible a ninguno de éstos. Ese orden de cosas es el orden de lo psicológico, o lo que también se ha dado en llamar el orden de la vida consciente (Vygotsky, 1977) o la subjetividad (Guevara, 1989).

En el conductismo, lo psicológico fue reducido a expresiones comportamentales externas. En el cognoscitismo, la periferia se amplió para incluir expresiones algorítmicas que aspiran a ser un resumen de cómo internamente (en la mente) son organizadas las respuestas del organismo. Sin embargo, a pesar de que estos dos acercamientos (el conductismo y el cognoscitismo) parecen ubicarse en dos niveles diferentes en cuanto a su interpretación de la experiencia psicológica humana, a mi entender ambas posturas no rebasan el plano de la descripción sistemática del quehacer de una "entidad" (llamémosla persona, ser humano, sujeto psicológico) que es tomada como punto de partida, pero de la cual, teóricamente, no han podido dar cuenta.

La propuesta de Vygotski

Qué es lo psicológico como orden distintivo forjado a partir de la inmersión de la cría humana (de orden biológico natural) en el orden de las relaciones histórico-culturales, y cuál es el proceso genético a través del cual ese organismo biológico adviene al orden de la vida consciente, constituyen, a mi entender, los interrogantes medulares a los que se enfrenta la psicología. Es en este particular que el marco teórico vygotkiano tiene algo que ofrecer más allá de lo que ha venido a ofrecer el cognoscitismo.

En Vygotski lo psicológico (o la conciencia) se presenta como el orden estructural y funcional que emerge cuando la actividad del sistema nervioso superior (biológica y natural) queda organizada a partir de determinantes externos al organismo, los cuales no son de orden biológico ni natural, sino cultural (Lee, 1985; Riviere, 1984; Wertsch, 1985). En la formación de ese nuevo orden de cosas son indispensables tres elementos: una infraestructura biológica particular, un ambiente cultural y un sistema de representaciones no natural.

En términos de la infraestructura biológica, el elemento más importante lo constituye la corticalización. El aumento en el tamaño de la corteza cerebral está relacionado con una menor determinación instintiva del comportamiento y, por ende, una mayor disposición hacia el aprendizaje. Esa masa cortical no sólo se caracteriza por su tamaño sino, además, por el número extraordinario de posibles interconexiones neuronales que pueden establecerse en ella y por la plasticidad en términos de las funciones que puede desempeñar (Luria, 1982).

Con relación al ambiente, éste debe ser uno con unas características muy particulares si se pretende que ese organismo humano, genéticamente hablando, devenga en entidad psicológica. Este ambiente debe ser una cultura. En el mismo, lo más distintivo es que las interacciones entre los organismos (es decir, entre seres humanos) y de éstos con su medio ambiente están organizadas en función de representaciones simbólicas (Bozhovich, 1977; Luria, 1982).

El tercer aspecto es el de la representación simbólica propiamente. La misma está constituida, en su aspecto más básico, por sonidos diferenciables entre sí (fonemas). Estos sonidos, a su vez, pueden combinarse para formar una cadena de sonidos en la que los cortes (pausas) producen unidades sonoras más complejas (es decir, los significantes) (Guevara, 1989).

Al atarse los significantes a la actividad nerviosa superior (biológica y natural) se da paso a una experiencia del ser cualitativamente diferente a la del nivel exclusivamente fisiológico. A esta experiencia Vygotski la denominó el orden de la vida consciente. Según Vygotski, el salto cualitativo entre la vida sensorial (de carácter orgánico/natural) y la vida consciente (de orden cultural) es tan significativo como la del paso de la materia sin vida a la materia con vida (Vygotsky, 1977)-

Puntualizaré un poco más respecto a lo que significa la vida consciente. Veamos el asunto en términos del desarrollo ontogenético. Al comienzo del mismo, lo que encontramos es un miembro de la especie con unas características biológicas particulares. Si comparamos la cría humana con otras especies en términos de su actividad nerviosa hemos de encontrar una similaridad básica fundamental: el principio de la señalización (Vygotski, 1977; Wertsch, 1985).

La señalización consiste en la formación de circuitos neuronales en los que se enlaza información procedente del ambiente interno o externo al propio organismo (entrada sensorial) con respuestas voluntarias (musculares) e involuntarias (autónomas) del organismo. La señalización puede ser de dos tipos: instintiva o aprendida. En la señalización instintiva el circuito neuronal está determinado de forma innata. En el aprendizaje, los circuitos se construyen a raíz de la experiencia (Vygotski, 1977)-

La señalización producto del aprendizaje, aunque más variada y con mayores posibilidades que la señalización instintiva, está también supeditada a las capacidades sensoriales y motrices de la especie en cuestión. Ahora bien, en el ser humano ocurre una forma de señalización que rebasa los límites impuestos por la biología. La misma se caracteriza por la construcción de los circuitos neuronales bajo la directriz de un sistema de repre-

sentación que es externo al organismo y de carácter no natural. Ese sistema es el lenguaje. A esta forma de actividad del sistema nervioso Vygotski lo denominó actividad de significación (Lee, 1985; Riviere, 1984; Vygotsky, 1977, Wertsch, 1985.)

En la significación la relación estímulo/respuesta está encarnada en un símbolo. De manera que el pareamiento entre éstos (el estímulo y la respuesta) no es resultado de la experiencia directa del organismo, sino que se construye desde fuera y con anterioridad al mismo. Es un pareamiento constituido en el desarrollo histórico-cultural y luego en la historio-ontogénica del organismo (Luria, 1987; Wertsch, 1985).

Lo que permite hablar de la significación como un sistema de mediatización de la actividad nerviosa superior es que los significantes tienen correspondencia específica (aunque arbitraria) con el nivel sensorial (o sea, con la actividad fisiológica), dándose, como resultado, una forma de percepción que no está inscrita en la estructura fisiológica de la especie. A esta facultad de discriminación sensorial guiada por signos lingüísticos Vygotski la llamó pensamiento verbal (Vygotski, 1987).

La regulación de la actividad nerviosa superior mediante la significación es un proceso cuya historia filogenética no puede sino ser inferida. Sin embargo, sí es posible trazar en la ontogenia el paso de un nivel de funcionalidad de la actividad nerviosa superior preeminentemente biológico a uno de representación simbólica.

En la ontogénesis el pensamiento y el lenguaje inician como líneas de desarrollo separadas. El infante es capaz de pensar independientemente del lenguaje. Además, éste puede emitir vocalizaciones sin que las mismas estén vinculadas a proceso conceptual alguno (Vygotski, 1987).

Algún tiempo después de observarse el entrecruce primario entre habla y pensamiento, se observa otro importante cambio cualitativo en la expresión del pensamiento verbal en el niño. Aproximadamente a la edad de tres años comienza a hacerse frecuente que el niño hable consigo mientras realiza alguna actividad, particularmente mientras juega. A esta forma de expresión hablada, en la que el niño se toma a sí mismo como interlocutor, se le conoce como habla egocéntrica (Piaget, 1961; Vygotski, 1987).

El aspecto más distintivo del habla egocéntrica es que el niño se habla para dirigir y organizar sus acciones. En la etapa anterior, la dialógica, la relación entre significante y cosa (objeto o acción) era un pareamiento ejercido desde fuera del niño. En esta nueva etapa (la del habla egocéntrica) el niño, mientras se dice a sí mismo las palabras que toma de su medio interpsicológico, ejerce una regulación sobre su actividad. Se da así lo que Vygotski llamara una autorregulación a través de la palabra (Davydov, 1967; Galperin, 1967; Vygotski, 1979b; 1987).

Es pertinente aclarar que el habla egocéntrica no consiste en la manifestación externa de un pensamiento que ya existe internamente, como plantea Piaget (Piaget, 1973). Por el contrario, en el habla egocéntrica lo que el niño hace es recoger de su contexto interpsicológico un pensamiento encarnado en palabras y en el acto mismo de hablarlo lo hace suyo; esto es, hace su-Yo (Marrero, 1992a).

Entre los 3 y los 5 años el habla egocéntrica constituye la forma privilegiada de expresión del pensamiento verbal. Paulatinamente, el habla egocéntrica comienza a desaparecer. De expresiones completas y claramente audibles, el habla egocéntrica va convirtiéndose en susurros entrecortados apenas perceptibles para cualquiera que no sea el propio sujeto (Vygotski, 1987).

De acuerdo con Vygotski, el primer signo completamente distintivo de la formación del pensamiento verbal se observa aproximadamente a los dos años de edad. Se puede notar entonces en el niño una búsqueda intencionada por aprehender los signos vinculados con los objetos. Es éste el momento cuando comienza a preguntar insistentemente qué es eso y cómo se llama esto. La impresión que se recibe es que el niño experimenta una necesidad por las palabras (ibid, 1987).

Señala Vygotski que estos comportamientos demarcan el momento indiscutible en el cual el habla ha comenzado a servir como instrumento intelectual. Las líneas de desarrollo del lenguaje y el pensamiento, que hasta entonces habían corrido paralelas, en ese momento se entrecruzan para dar origen a una nueva forma de actividad psicológica: el pensamiento verbal (ibid, 1987).

En esta primera etapa del desarrollo del pensamiento verbal, a pesar de que el niño ha comenzado a organizar su actividad psicológica a través del lenguaje, muestra aún ciertas limitaciones al compararse con el adulto. La diferencia cualitativa principal consiste en que el niño requiere de la expresión audible de la palabra (como si ésta fuera dirigida a un otro o desde un otro) para poder hacer uso de la función reguladora del pensamiento verbal (ibid, 1987).

Tal evidencia viene a constatar la tesis medular de la teoría de Vygotski respecto al origen externo (cultural) de la actividad psicológica mediatizada. De acuerdo con esta tesis, las expresiones psicológicas mediatizadas primero se manifiestan en el plano de las relaciones entre las personas (también llamado nivel interpsicológico de la realidad) y luego como actividad interna (o nivel intrapsicológico). De ahí que la primera expresión del pensamiento verbal en el desarrollo ontogenético se circunscriba al plano de la relación dialógica (Galperin, 1967).

De acuerdo con Vygotski, la decreciente vocalización que se observa en las postrimerías del habla egocéntrica denota la formación de una nueva capacidad en el niño; esto es, la de poder pensar palabras en lugar de pronunciarlas. En ese punto se demarca la transformación del habla egocéntrica en habla interiorizada (Siguán, 1987; Vygotski, 1987).

El habla interiorizada consiste en el uso de articulaciones sonoras diferenciables entre sí (significantes) atadas a actos de pensamiento como forma de regulación de la actividad nerviosa superior. De esta forma, las funciones sensoriales naturales y las asociaciones entre estímulos regidas previamente por el principio de la señalización quedan entonces reguladas por signos lingüísticos de origen cultural. Esto no significa, sin embargo, que la señalización desaparece. Lo que ocurre es que la señalización se subordina a la actividad de significación (Marrero, 1992b; Vygotski, 1977).

Examinemos este asunto con un ejemplo. Tomemos el caso del sentido de la visión. Si hablamos de la visión en términos estrictamente fisiológicos podemos decir que con el ojo se ven las cosas. Sin embargo, si hablamos de la visión como actividad mediatizada entonces podemos decir que algo es visto. Este cambio en el enunciado hace destacar que hay un algo más allá del estímulo y el órgano propiamente que organiza la relación entre ambos. Ese algo es la conciencia o el sujeto psicológico. Por eso es lícito decir que el ser humano no sólo es capaz de creer lo que ve, sino de ver lo que cree (¡y hasta puede que viendo diga que no ve o no crea lo que ve!).

Es porque la visión en el ser humano es una actividad fisiológica mediatizada que puede explicarse que un niño de una determinada cultura en donde existe la educación formal pueda apreciar que constituyen o asemejan un triángulo las tres líneas abiertas que siguen --/_\--, mientras que otro niño de otra cultura no vea tal cosa,

pudiéndole inclusive parecer extraño tanto la pregunta como la respuesta. Este segundo niño, sin embargo, puede tener una "visión cultural" superior a la del anterior que le permite fácilmente diferenciar entre la vegetación y el camuflaje.

Tales diferencias no están dadas por el órgano propiamente (en este caso el ojo) sino por la forma en que el órgano recoge información del medio ambiente de manera selectiva bajo la directriz del signo lingüístico (Ratner, 1991). Esto no es otra cosa que la subordinación de la actividad orgánica al quehacer sociocultural (Vygotski, 1979b; Zaphorozhetz, 1967).

El ejemplo de la visión es aplicable a todos los demás procesos sensoriales. Por vía de la mediatización lingüística, toda la actividad nerviosa superior característica de la especie humana (aquello que Vygotski llamara las funciones psicológicas primarias o naturales) se transforma en actividad sociocultural o funciones psicológicas superiores. Es éste el origen de la vida consciente (Luria, 1976; Ratner, 1991; Vygotski, 1979a).

Implicaciones de la propuesta de Vygotski para la transformación del cognoscitismo

Luego de este esbozo de los aspectos medulares de la teoría de Vygotski, tratemos de puntualizar sobre cuáles son las implicaciones de la misma para el núcleo paradigmático cognoscitista. A manera de síntesis comparativa, diría que la teoría de Vygotski va un paso más allá del cognoscitismo en tanto pretende dar cuenta de aquello que el cognoscitismo se limita básicamente a describir.

Procede precisar un poco más en cuanto al significado de esta conclusión. Me parece que el cognoscitismo, bajo la influencia de la vertiente conceptual conocida como el procesamiento de

información, ha centralizado su interés en la descripción formal-lógica-algorítmica de los procesos cognoscitivos y no ha sido capaz de ofrecer una explicación respecto a cuáles son la génesis y la estructura fundamental que enlazan estos procesos como expresiones de un conjunto de cosas al cual llamamos lo psicológico. En particular, considero que desde la perspectiva cognoscitivista no se ha elaborado ninguna conceptualización teórica que pretenda dar cuenta de lo psicológico como un orden de cosas distintivo forjado en la organización funcional de la corteza cerebral humana a partir de representaciones simbólicas de origen socio-histórico-cultural.

Es, precisamente, la integración de estos elementos (el biológico y el cultural) lo que se recoge en el principio de la mediatización lingüística de la actividad nerviosa superior según se plantea en la teoría de Vygotski. Viéndolo desde la perspectiva de esta teoría, considero que los procesos psicológicos que el cognoscitismo toma como objeto de estudio son segmentos de la expresión global de la actividad nerviosa superior mediatizada. Por lo tanto, es un error concebir estos segmentos como unidades con estructura y funcionalidad propia tal y como se desprende del enfoque cognoscitivista.

Siguiendo la teoría de Vygotski, propongo una concepción alterna de los procesos cognoscitivos bajo el nombre de estructuras psicológicas funcionales. Por estructuras psicológicas funcionales debemos entender formas de organización del comportamiento (tanto externo como interno) en las que se integran (en mayor o menor grado) todos los llamados procesos cognoscitivos. Estas estructuras funcionales tienen como unidad básica común el principio de la mediatización lingüística y su integración funcional responde a las formas de organización de la actividad sociocultural de la cual es participe cada persona.

A partir de la actividad sociocultural específica (por ejemplo, las formas de organización del trabajo, el sistema económico y político, el arte, la tecnología, la educación, las formas de comunicación masiva, y hasta las creencias religiosas y morales), eso que Vygotski llama el plano interpsicológico de la realidad, se conforman en el sujeto particular (o plano intrapsicológico de la realidad) las estructuras psicológicas funcionales (es decir, formas particulares de integrar la sensación, la percepción, la memoria, el afecto, el intelecto, la comunicación, etc.).

Retomando el interrogante medular respecto al significado de la conceptualización vygotskiana sobre lo psicológico para el cognoscitivism, podemos decir que el cognoscitivism nos presenta una descripción (¡elegante por demás!) de un segmento de la realidad intrapsicológica, mientras que la teoría de Vygotski nos ilustra cuáles son los fundamentos de la realidad intrapsicológica (o aquello también llamado el orden de la vida consciente).

Quizás parezca un tanto simple esta conclusión, pero lo cierto es que la misma alberga una gran complejidad. Si vemos el asunto de la actividad psicológica como una serie de procesos autónomos que son independientes entre sí e independientes del contexto (es decir, la realidad interpsicológica) tal y como parece desprenderse de la agenda de análisis lógico formal que se nos presenta en el cognoscitivism, existe el peligro de concluir que la expresión de estos procesos responde a una "naturaleza" que le es propia o inherente. De ahí pudiera concluirse que hay formas "correctas" de expresión de los procesos cognoscitivos en tanto responden a las características establecidas como distintivas de esos procesos.

Esta idea nos conduce al problema de la estandarización de los procesos cognoscitivos y, por consiguiente, al interrogante respecto a qué se ha de hacer con quienes no caen bajo la norma. Ahora bien, embarcarse en el debate de estos dos asuntos (y pretender

justificarlo a través de investigaciones) implica suponer que los procesos cognoscitivos ciertamente poseen una naturaleza que le es propia y que son autónomos, autocontenidos e independientes de la experiencia sociocultural. De esta forma, los asuntos sobre la estandarización, el desajuste y el ajuste se llevan a cabo sin que medie un cuestionamiento de sus raíces histórico-socio-culturales. Nos topamos, entonces, con un problema de carácter ideológico que, en el fondo, implica no cuestionar el status quo.

De otra parte, la reinterpretación de los procesos cognoscitivos que he delineado a partir de la teoría de Vygotski como estructuras funcionales en las que se integran los diferentes elementos de la cognición --organizándose a partir de la actividad interpsicológica-- supone que los procesos cognoscitivos no poseen una naturaleza que, por lo tanto, no existen formas de los mismos que puedan ser consideradas todo caso, lo que podemos encontrar son de la actividad intrapsicológica en socioculturales particulares.

De manera que esta teoría pone de entrada la cuestión ideológica en cuanto a la organización de la sociedad y su contraparte en el plano psicológico. Ahora bien, con decir esto no hemos resuelto el problema de las implicaciones ideológicas de las teorías psicológicas. Sólo hemos apuntado a la necesidad de hacerlo presente. Cabe, entonces, preguntarse, ¿cómo se encara este problema desde la perspectiva de la teoría de Vygotski?

Es sabido que Vygotski tenía una orientación teórica marxista, que vivió los tiempos de la revolución bolchevique y que se sentía identificado con la idea de la forjación de un nuevo orden social y un nuevo ser humano (Lee, 1985, Wertsch, 1985). Ciertamente, ésta es una postura ideológica. Sin embargo, creo que es un error concebir la teoría de Vygotski como un panfleto marxista, socialista o comunista. Si lo podríamos denominar una

excelsa expresión teórica del principio de la dialéctica, en este caso aplicado a la relación psicosocial.

En la presentación hasta aquí conducida he procurado hacer énfasis en la forma en que la realidad psicológica individual se constituye en función de la participación dentro de un entramado cultural. Sin embargo, diversos elementos de la teoría de Vygotski indican que la interacción entre el plano interpsicológico y el intrapsicológico es una de carácter dialéctico (Marrero, 1992b). De manera que la actividad de la conciencia es vista no sólo como determinada por la cultura sino, además, como capaz de trascender la realidad cultural inmediata.

Este aspecto de la dialéctica psicosocial ha sido discutido en otro trabajo (Marrero, 1992b). Por la extensión que conlleva pormenorizar en el mismo no es factible presentarlo a cabalidad en este momento. Baste, por lo pronto, mencionar que la clave del asunto reside nuevamente en la mediatización lingüística.

Vygotski apunta que, si bien el lenguaje es el medio a través del cual la actividad nerviosa individual se organiza en función de determinantes externos a su propia naturaleza (es decir, en función de la cultura) para dar paso a un nuevo orden funcional de la corteza (el orden de la vida consciente), el lenguaje es también un instrumento creativo. A través del lenguaje el sujeto particular (constituido ya en el orden de las representaciones lingüísticas) puede trascender el conjunto de instancias socioculturales a partir de las cuales se constituyó como entidad cultural. De manera que, valiéndose del instruemnto de la representación simbólica, el sujeto puede organizar relaciones novedosas que pueden devenir en transformaciones de la realidad sociocultural (Marrero, 1992b).

Conclusión

Tal y como señalara al principio de este trabajo, la teoría de Vygotski es sumamente abarcadora y por eso considero pertinente la continua reflexión sobre sus implicaciones en el análisis de los problemas fundamentales de la psicología. De momento lo que he pretendido es examinar cuáles son sus implicaciones para eso que ha dado en llamarse el cognoscitivismo. Mi interés ha estado centralizado en examinar los aspectos relacionados a la conceptualización del orden de lo psicológico y hacer algunas observaciones de carácter ideológico.

La conclusión a la que he llegado es que la teoría de Vygotski va mucho más allá del cognoscitivismo en tanto trasciende el orden de la descripción lógico-formal de los llamados procesos cognoscitivos para encontrar los fundamentos genéticos, estructurales y funcionales de éstos. El análisis de los procesos cognoscitivos a la luz de la teoría de Vygotski me llevó al orden socio-histórico-cultural como génesis de estos procesos y a la mediatización lingüística como herramienta explicativa desde la cual edificar una conceptualización respecto a la integración de los determinantes biológicos y la actividad cultural en la configuración de ese orden de cosas que llamamos lo psicológico (o la vida consciente, como lo llama Vygotski), del cual los procesos cognoscitivos son una parte.

Esta forma de entender la experiencia psicológica me llevó a una reinterpretación de los procesos cognoscitivos, calificando como errónea la consideración de estos procesos como unidades funcionales autónomas, autocontenidas e independientes de la realidad cultural. Hago, además, algunos apuntes sobre las implicaciones de concebir la realidad psicológica de esta última forma. Señalo que el mismo constituye un problema de carácter ideológico.

Me cuestiono, entonces, cómo se encara este aspecto ideológico desde la perspectiva de la teoría de Vygotski. A tales efectos, indico que en la teoría de Vygotski se plantea la experiencia humana y la experiencia cultural como una de carácter dialéctico y de continua transformación en que las únicas constantes son la imbricada relación entre ambos planos de la realidad (el psicológico y el sociocultural) y la mediatización lingüística como fundamento de la relación entre ambos.

Por su forma de entender la realidad psicológica humana, a mi entender, la teoría de Vygotski constituye una verdadera revolución respecto a todas las demás conceptualizaciones psicológicas existentes. No me cabe duda de que el quehacer investigativo y tecnológico de la psicología en las próximas décadas ha de estar pautado, en gran medida, por los planteamientos de este marco teórico.

Referencias:

Bozhovich, L. I. (1977). The concept of the cultural development of the mind and its prospects. *Soviet Psychology*, 16 (1), 5-22.

Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Caplan, D. (1984). The mental organ for language. In: D. Caplan, A. Roch-Lecours, & A. Smith (Eds.), *Biological Perspectives on Language* (pp. 8-30). Cambridge, MA: The MIT Press.

Chomsky, N. (1981). *Reflexiones acerca del lenguaje*. México: Editorial Trillas.

Davydov, V. D. (1967). The problem of generalization in the works of L. S. Vygotsky. *Soviet Psychology*, 5(3), 42-51.

Delclaux, I. & Seanone, J. (1982). *Psicología cognitiva y procesamiento de la información*. Madrid: Editorial Pirámide.

Fodor, J. A. (1981). El problema mente - cuerpo. *Investigación y ciencia*, 54, 62-75.

Galperin, P. Y. (1967). On the notion of internalization. *Soviet Psychology*, 5 (3), 28-33.

Gardner, H. (1980). Cognition comes of ages (Forward). In: M. Piatelli-Palmarini (Ed.), *Language and Learning: The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gardner, H. (1987). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books.

Guevara, C. I. (1989). *El Edipo o la constitución de la subjetividad a través del lenguaje y la comunicación: Desde Lacan a Vygotsky*. San Juan: Editorial Librotex.

Harré, R. & Guillet, G. (1994). *The discursive mind*. London: SAGE Publications.

Hergenhahn, B. R. & Olson, M. H. (1993). *An introduction to theories of learning*. New Jersey: Prentice - Hall.

Leahey, T. (1985). *Historia de la psicología: Las grandes corrientes del pensamiento psicológico*. Madrid: Editorial Debate.

Leary, D. (Ed.). (1990). *Methaphors in the history of psychology*. New York: Cambridge University Press.

Lee, B. (1985). Intellectual origins of Vygotsky's semiotic analysis. In: J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Luria, A. R. (1976). *Cognitive Development: Its cultural and social foundations*. Cambridge: Harvard University Press.

Luria, A. R. (1982). *Language and cognition*. New York: John Wiley and Sons.

Luria, A.R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognoscitivos*. Madrid: Editorial Akal.

Margolis, J., Manicas, P. T., Harre, R., & Secord, P. F. (1986). *Psychology: Designing the discipline*. New York: Basil.

Marrero, E. (1992a). Génesis y estructura - Mediatización e internalización: Reflexión en torno a los aspectos medulares de las teorías de Jean Piaget y Lev Vygotsky. *Pedagogía*, 28, 84-98.

Marrero, E. (1992b). El lenguaje y la dialéctica psicosocial: Una introducción reflexiva a la teoría de Lev S. Vygotski. *Ciencias de la Conducta*, 7, 51-77.

Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. (1973). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral Editores.

Piaget, J. (1982). *Estudios sobre lógica y psicología*. Madrid: Alianza Editorial.

Ratner C. (1991). *Vygotsky's sociohistorical psychology and its contemporary applications*. New York: Plenum.

Riviere, A. (1984). *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Visor.

Riviere, A. (1987). *El sujeto de la psicología cognoscitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Rodríguez-Arocho, W. (1989a). *La psicología cognoscitiva en movimiento hacia otro paradigma*. Inédito. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Rodríguez-Arocho, W. (1989b). *La vigencia del paradigma cartesiano en la psicología cognoscitiva*. Inédito. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Rodríguez-Arocho, W. (1993). *Trasfondo histórico y filosófico del estudio de la cognición*. *Creemos*, 1, 6-9.

Rodríguez-Arocho, W. (1994). *El procesamiento de información como modelo explicativo de la cognición*. Inédito. Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.

Siguán, M. (1987). El lenguaje interior En: M. Siguán (Coord.), *Actualidad de Lev S. Vygotski* (pp. 136-159). Barcelona: Anthropos.

Skinner, B. F. (1989). The origins of cognitive thought. *American Psychologist*, 44, 13-18.

Sperry, R. W. (1993). The impact and promise of cognitive revolution. *American Psychologist*, 48, 878-885.

Vygotsky, L. S. (1977). The development of higher psychological functions. *Soviet Psychology*, 15(3), 60-73.

Vygotsky, L. S. (1979a). Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet Psychology*, 17(4), 3-33.

Vygotsky, L. S. (1979b). The development of higher forms of attention in childhood. *Soviet Psychology*, 18(1), 67-115.

Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial La Pléyade. (Publicado originalmente en 1934).

Watson, J. B. (1919). *Psychology from the point of view of the behaviorist*. Philadelphia: J.B. Lippincot Co.

Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Zaphorozhetz, A. V. (1967). L. S. Vygotsky's role in the study of perception. *Soviet Psychology*, 5(3), 19-27.