

# *Thought and language. Vygotsky's project to resolve the crisis in psychology*

Pp. 30 - 57

*María Paula Duque Serna  
Martin John Packer*

María Paula Duque Serna\*  
Martin John Packer\*\*

julio - diciembre / 14

**tesis** **Psicología** Vol. 9 - N.º 2  
ISSN 1909-8391

**30**

\* Psicóloga en formación. Universidad de los Andes. Correspondencia: [mp.duque904@uniandes.edu.co](mailto:mp.duque904@uniandes.edu.co)

\*\* Profesor asociado. Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes. Correspondencia: [mpacker@uniandes.edu.co](mailto:mpacker@uniandes.edu.co)

# *Pensamiento y lenguaje. El proyecto de Vygotsky para resolver la crisis de la Psicología*

Para citar este artículo: Duque, M. P. & Packer, M. J. (2014). Pensamiento y lenguaje. El proyecto de Vygotsky para resolver la crisis de la Psicología. *Tesis Psicológica*, 9(2), 30-57.

Recibido: marzo 27 de 2014  
Revisado: marzo 28 de 2014  
Aprobado: julio 7 de 2014

## ABSTRACT

Lev Vygotsky's analysis of the discipline of psychology offers us a perspective that is radically different from that of the mainstream, both of the past century and of contemporary psychology. His proposal was based on a critical analysis of the psychology of his time, according to which psychology was a highly fragmented and contradictory discipline. His last book, *Thought and Language*, can be understood as a first step towards the construction of a psychology free from contradictions as a powerful example of a materialist study of consciousness, understood as an aspect of how human beings live in the world, and as a dynamic system of psychological functions, among which are thought and language. We offer a critical reflection on the book, to show, in particular, its emphasis on the role of "the meaning of the word" in ontogenesis, the intersubjective meaning that every word has, a resource that enables the child not only to communicate with other people but also to acquire culturally relevant categories and relate to objects in an intellectual manner. We argue that this project was not only relevant to the psychology of Vygotsky's time but continues to be relevant to psychology today.

**Keywords:** Thought, language, dualism, psychology.

## RESUMEN

El análisis de Lev Vygotsky sobre la disciplina de la psicología nos ofrece una perspectiva radicalmente diferente a la de las corrientes dominantes, tanto del siglo pasado como de la psicología actual. Su propuesta parte de un análisis crítico de la psicología de su época, según el cual la psicología era una disciplina fragmentaria y altamente contradictoria. Su último libro, *Pensamiento y Lenguaje*, se puede entender como un primer paso hacia la construcción de una psicología libre de contradicciones y como un poderoso ejemplo de un estudio materialista de la conciencia, entendida como un característica de cómo viven los seres humanos en el mundo, y como un sistema dinámico de las funciones psicológicas, entre las que se encuentran el pensamiento y el lenguaje. Ofrecemos una reflexión crítica del libro, para mostrar, en particular, su énfasis en el rol del "significado de la palabra" en la ontogénesis, el significado intersubjetivo que tiene toda palabra, un recurso que hace posible al niño no solo comunicarse con otras personas, sino también adquirir categorías culturalmente relevantes y relacionarse con objetos de una manera intelectual. Queremos argumentar que este proyecto no solo fue relevante para la psicología de la época de Vygotsky, sino que además, continúa siéndolo para la psicología de nuestros días.

**Palabras clave:** Pensamiento, lenguaje, dualismo, psicología.

## Introducción

En el contexto de esta edición especial dedicada a la investigación sobre la relación entre pensamiento y lenguaje, este ensayo explora el proyecto de una psicología crítica propuesto por Vygotsky en 1920 y 1930, un proyecto ilustrado por sus investigaciones en las que explora la relación dinámica entre el pensamiento y el habla como funciones psicológicas. Nuestro argumento será que este proyecto sigue teniendo relevancia hoy, y que de hecho el análisis de este autor resuena con la investigación contemporánea más interesante. Ofrecemos una reflexión crítica del libro para mostrar, en particular, su énfasis en el rol del “significado de la palabra” en la ontogénesis, el significado intersubjetivo que tiene toda palabra, un recurso que hace posible al niño no solo comunicarse con otras personas, sino también adquirir categorías culturalmente relevantes y relacionarse con objetos de una manera intelectual.

El análisis de Lev Vygotsky sobre la disciplina de la psicología nos ofrece una perspectiva radicalmente diferente a la de las corrientes dominantes, tanto del siglo pasado como de la psicología actual. La propuesta vygotskiana parte de un análisis crítico de la psicología de su época, según el cual la psicología era una disciplina fragmentaria y altamente contradictoria. Teniendo en cuenta este diagnóstico pesimista de la disciplina podemos comprender su proyecto como un intento por dar un paso más allá de la crisis, a través de la construcción de un corpus de conocimiento coherente y completo. En este ensayo presentaremos, en un primer momento, su análisis de la crisis, así como los primeros pasos hacia la construcción de una psicología libre de contradicciones, para en un segundo momento, explorar la manera en la que su último libro, *Pensamiento y Lenguaje* (escrito entre 1929 y 1934), fue un ejemplo de esta nueva psicología.

## La crisis de la psicología

En el texto *El significado histórico de la crisis de la psicología*<sup>1</sup> (escrito en 1926) Vygotsky realiza un recorrido por la historia de esta disciplina que le permite, posteriormente, formular un diagnóstico de su estado actual: uno de crisis: “Es evidente que nos encontramos ante una encrucijada, tanto en lo que se refiere al desarrollo de la investigación como a la acumulación de material experimental, la sistematización de los conocimientos y la formación de principios y leyes fundamentales” (1991, p. 259). Lejos de contar con una ciencia general que logre agrupar coherentemente la diversidad de datos bajo el principio rector de leyes fundamentales, lo que tuvimos en psicología fue una gran disputa entre las diversas corrientes, un cúmulo de datos y principios heterogéneos de difícil sistematización.

El primer paso en el argumento de Vygotsky es el reconocimiento de la coexistencia paralela de diferentes ciencias psicológicas. No se trata de una simple disputa entre diferentes corrientes al interior de una ciencia general única. Más bien, cada una de estas corrientes pretende definir, según sus propios principios, el significado, el objeto y el método de una *psicología general*. Estas psicologías son, de acuerdo con esto, ciencias independientes y excluyentes entre sí. Ahora bien, la posibilidad de reunir tanta diversidad bajo una psicología general, o la necesidad de una ruptura depende, en últimas, de la posibilidad de reconciliar las contradicciones que surgen entre las diversas escuelas.

Sin embargo, la hipótesis de que la crisis en psicología es ocasionada por el conflicto entre varias escuelas es prontamente desechada por él. Un análisis más cuidadoso sobre la viabilidad

1 De ahora en adelante nos referiremos a este texto simplemente como *Crisis*.

de la psicología empírica, lo conduce a la conclusión de que no se trata de *muchas* psicologías en disputa, sino que todas ellas pueden reducirse a *dos* psicologías que son las que, finalmente, definen el curso de la crisis porque son esencialmente *irreconciliables*: la *idealista*, el estudio de la conciencia llevado a cabo, principalmente, a través de la introspección; y la *materialista*, el estudio del comportamiento y del cerebro.

La tesis de que *existen dos psicologías* (la científico-natural, materialista y la espiritualista) expresa con mayor exactitud el significado de la crisis que la tesis de la existencia de *muchas* psicologías. *Psicologías*, hablando con precisión, existen *dos*: dos tipos distintos, *irreconciliables* de ciencia; dos construcciones de sistema de saber radicalmente diferentes. (Vygotsky, 1991, p. 350).

De acuerdo con él, la división de la psicología entre materialismo e idealismo se debe al modo fundamental de conocimiento que caracteriza a cada cual. Por un lado, la psicología materialista recurre a la interpretación de los hechos según el principio de causalidad, es una psicología *explicativa*. Por otra parte, la psicología idealista recurre a la interpretación intencional de los fenómenos, es una psicología que no tiende a la explicación sino, más bien, a la *descripción y a la comprensión* (1991, p. 352). El tipo de análisis que se realiza en cada una de estas ciencias es diferente: al materialismo le corresponde el analítico-inductivo, mientras que el análisis propio del idealismo es el fenomenológico (el que para ambos se haga uso de una misma palabra, “análisis”, es un mero accidente, pues cada uno se refiere a un tipo de razonamiento completamente diferente). Ahora bien, evidentemente, el modo de conocimiento que se adopte está estrechamente ligado a una definición del objeto de estudio, a una ontología particular. Consecuentemente, para el materialismo lo psíquico solo puede comprenderse como ligado a un fenómeno material y, en esta medida, tendría que trazarse una diferencia entre el fenómeno

subjetivo aparente en la conciencia y la existencia real de las cosas en la materialidad. Por otra parte, para el idealismo la conexión con lo material está ausente de los fenómenos psíquicos, ya que son ellos mismos reales en su aparición subjetiva; en el idealismo no cabe la distinción entre apariencia y realidad objetiva.

Si materialismo e idealismo son irreconciliables en psicología, la única solución restante es la ruptura, y la posterior elección de una de las dos como la única base adecuada para una psicología genuinamente científica. En efecto, la ruptura es una consecuencia necesaria de la crisis: “Me comprometo, partiendo de esta comparación, a cortar la psicología en vivo, seccionándola exactamente en *dos cuerpos extraños unidos por error* (1991, p. 379). Pero, ¿cuál de las dos habrá de elegir Vygotsky para su proyecto? Para este punto consideramos útil trazar algunas similitudes entre su proyecto y el marxismo; esta comparación nos puede dar algunas luces sobre la solución que ofrece Vygotsky a la crisis.

Aunque rechaza el curso que ha seguido la llamada “psicología marxista” en Rusia, su proyecto puede considerarse “marxista” en muchos aspectos. En primer lugar, la misma comprensión de la crisis de la psicología realizada por Vygotsky, se acerca a la comprensión de Marx sobre la historia. Así como para Marx las contradicciones y la lucha de clases eran el motor de cambio de la historia, de la misma manera para Vygotsky la crisis en la que se encuentra la psicología –sus contradicciones internas y la lucha entre las dos psicologías materialista e idealista– constituye la posibilidad misma del cambio en esta disciplina, es su motor. Este punto se ve especialmente reforzado en la parte de *Crisis* dedicada al análisis de la aparición de la psicología aplicada. Sobre esto afirma:

Consideramos que la causa de la crisis es a la vez su fuerza motriz, que por eso ofrece no solo interés his-

tórico, sino que desempeña también un papel rector –metodológico–, ya que no solo ha dado lugar a la crisis, sino que continúa determinando su curso y destino ulteriores. (1991, pp. 361-362).

Ahora bien, sabiendo que la solución que propone al problema de la dualidad no es la reconciliación, sino la ruptura entre ambas vertientes y la posterior elección de una de las dos, podemos constatar que es en este punto del argumento en donde aparecen las primeras pistas sobre la elección a partir de la cual el autor orientará su proyecto, i.e., el materialismo. A pesar de que encuentra numerosas fallas tanto en la teoría como en la práctica de la psicología aplicada, encuentra en ella un enorme valor *metodológico*. ¿Qué quiere decir esto? La importancia de la psicología aplicada reside en su orientación hacia la práctica, y es precisamente sobre esta tendencia –necesariamente ligada al materialismo– sobre la cual quiere fundar su proyecto.

De acuerdo con este análisis, la vertiente por la cual se encamina es el materialismo –con el correspondiente énfasis en la actividad práctica–, a la vez que desecha el idealismo. Para el autor, si queremos que la psicología sea científica, no podemos conformarnos con describir los fenómenos psíquicos, debemos poder explicarlos; y dado que “es imposible toda ciencia solo sobre lo subjetivo, sobre *lo que parece*, sobre fantasmas, sobre lo que no existe” (1991, p. 385), el objeto de estudio de la psicología no puede ser otra cosa que lo material, aquello que resulta de la actividad práctica. Esto no significa, sin embargo, que Vygotsky no tuviera interés en el estudio de la conciencia; por el contrario, lo que propuso fue el estudio materialista tanto del cerebro como de la conciencia.

De nuevo en este punto podemos trazar similitudes con Marx, en la medida en que también para este filósofo alemán la actividad práctica constituía un rol central: es en la actividad

práctica en donde se forma el ser humano; toda la ontología tiene, para Marx, una base material. No obstante, insiste en que la psicología no debe ser marxista de una forma simple. La propuesta vygotskyana subraya la importancia de la construcción de conceptos adaptados a la ciencia que nos ocupa, ya que no es posible aplicar la teoría del materialismo dialéctico sin más: “La aplicación *directa* de la teoría del *materialismo dialéctico* a las cuestiones de las ciencias naturales, y en particular al grupo de las ciencias biológicas o a la psicología es *imposible*” (1991, p. 389). Adicionalmente, la creación de una metodología apropiada a la “escala” de la psicología, es indisociable de la construcción de una *psicología general*, con lo cual regresamos al punto inicial de su texto: “la única aplicación legítima del marxismo en psicología sería la creación de una *psicología general* cuyos conceptos se formulen en dependencia directa de la dialéctica general” (1991, p. 388). En últimas, se trata de construir un corpus de conocimiento coherente, análogo al realizado por Marx en *El Capital*, se trata de develar la esencia de los fenómenos psicológicos, de crear categorías y leyes que los expliquen apropiadamente y que expliquen las relaciones entre ellos.

## Pensamiento y Lenguaje como parte del proyecto de una psicología general

En *Pensamiento y Lenguaje* (1993), Vygotsky se propuso el análisis de las relaciones entre estas dos funciones psicológicas, desde una perspectiva teórica nunca antes abordada. En primer lugar, propone que la conciencia debe ser entendida como un sistema dinámico de funciones psicológicas, en donde pensamiento y lenguaje son solo dos; estas funciones constituyen las formas diversas de la actividad de la conciencia. Vygotsky sostiene que es crucial reconocer que las relaciones entre estas funciones no son fijas, y por lo tanto, no deben estudiarse en aislamiento

(como se estudian típicamente, todavía hoy). Así pues, propone centrarse en dos de las funciones más importantes, pensamiento y lenguaje, pero sin olvidar las otras, que serán llevadas a un segundo plano para el presente estudio.

Según él, las teorías anteriores han fallado en reconocer la relación entre estos dos aspectos de la conciencia debido a que, o bien han identificado una con la otra –impidiendo establecer cualquier tipo de relación entre ellas–, o bien han establecido entre estas funciones una relación meramente externa –ignorando las relaciones complejas que hay entre ellas–. De esta manera, propone un método de análisis en unidades, en oposición al método de análisis en elementos. En este punto utiliza una analogía con el estudio del agua; esta se compone de hidrógeno y oxígeno, pero sus propiedades son completamente diferentes de las de sus componentes. Si descomponemos el agua en sus elementos, perdemos sus propiedades. La unidad de análisis en este caso sería la molécula de agua, que luego podría rastrearse a través de sus diversas formas: hielo, vapor, nubes, nieve.

### La unidad de análisis: el aspecto interior de la palabra

La unidad de análisis que le interesa a Vygotsky será lo que él llama el “significado de la palabra”, su “aspecto interno”, que permanece como “el otro lado de la luna”. Es en el significado de la palabra que encontraremos la unidad del pensar y el hablar. El propósito del libro será rastrear la estructura, la función y el desarrollo de la relación entre pensamiento y lenguaje en un análisis sintético de una totalidad compleja. “Por unidad entendemos el resultado del análisis que, a diferencia de los elementos, goza de todas las propiedades fundamentales características del conjunto y constituye una parte viva e indivisible de la totalidad” (1993, p. 19).

El significado de la palabra encierra propiedades inherentes al pensamiento lingüístico, y en esta medida conserva las características de la totalidad que nos interesa. El significado de la palabra es tanto pensamiento como lenguaje: “pertenecer al dominio del lenguaje en igual medida que al del pensamiento” (1993, p. 21). El significado es pensamiento en la medida en que toda palabra implica una generalización, y generalizar es un acto complejo del pensamiento; por otro lado, el significado es también lenguaje pues toda palabra requiere significado para pertenecer al dominio del lenguaje: una palabra sin significado es un sonido vacío. De esta manera, en lo que sigue del libro, se ocupará de realizar un *análisis semántico* a partir del cual será posible conocer las variaciones que sufre el significado a lo largo de las diversas líneas del desarrollo; se trata, en últimas, de un análisis genético del pensamiento y el lenguaje.

Aquí podemos ver claramente la continuidad entre el programa que expuso en *Crisis* y su proyecto en *Pensamiento y Lenguaje*, a pesar de que ambos están separados por diez años. Sin lugar a dudas, la insistencia en que debemos estudiar las funciones psicológicas como un sistema dinámico, estaba adelantada a su tiempo y sigue estándolo al nuestro, y aunque el análisis de sistemas se ha hecho cada vez más importante, su uso en psicología sigue siendo extraño. Vygotsky se propuso un estudio de la conciencia no como una entidad mental, si no como un sistema de funciones psicológicas. En este sentido, el centro de atención del libro serán dos funciones, el pensamiento y el habla, aunque las otras funciones siempre permanecerán en el trasfondo. Hay aquí una lección para la psicología de hoy, en la medida en que todavía solemos estudiar y enseñar las funciones psicológicas aisladas unas de otras; Incluso cuando estudiamos las relaciones entre las diferentes funciones, lo solemos hacer con la asunción de que una tiene una influencia causal sobre la

otra. Aun así, como veremos, el autor propuso que pensamiento y lenguaje pueden transformarse el uno al otro.

También podemos ver una continuidad con *Crisis* en la metodología de *Pensamiento y Lenguaje*. Aquí vemos de nuevo el método que llamó “análisis”: el estudio de la unidad mínima que conserva las propiedades de un todo complejo. Aquí la unidad debería sorprendernos: es la “forma interna” de la palabra. En primer lugar, es importante comprender que el término ‘слово’ que Vygotsky utiliza puede ser traducido no solo como “palabra” sino también como “texto”, “oración”, “discurso” e incluso como la totalidad del lenguaje. En segundo lugar, la noción de una “forma interna” del lenguaje ya no es familiar para nosotros, pero lo era en el tiempo en el que Vygotsky escribió.

Este se centra en el reconocimiento que Vygotsky hace, como estudiante de filología, de la importancia del “significado de la palabra”, el significado intersubjetivo que toda palabra tiene como consecuencia de su historia. Wilhelm Von Humboldt propuso por primera vez que la palabra tiene una “forma interna” (cf. Von Humboldt, 1999; Leopold, 1929; MacDonald, 2000; Trauth, 1989), y es una propuesta que todavía hoy vale la pena considerar. Cuando el significado es visto únicamente como subjetivo es imposible comprender cómo el lenguaje, como artefacto cultural, provee un recurso que hace posible al niño no solo comunicarse con otras personas, sino también adquirir categorías culturalmente relevantes y relacionarse con objetos de una manera intelectual. Al elegir el significado de la palabra como unidad de análisis, Vygotsky pudo empezar a explicar cómo el pensamiento y el lenguaje humanos son productos de un proceso de desarrollo cultural.

Un ejemplo de Potebnya (1913), un lingüista que influenció a Vygotsky: las palabras *wages*

(inglés), *pensio* (italiano), y *zhalovanie* (ruso), tienen un contenido formal e intelectual similar, compensación monetaria por el trabajo realizado. “Pero la forma interna de estas palabras conducen nuestro pensamiento en diferentes direcciones”<sup>2</sup> (Kozulin, 1999, p.19). *Wage* está relacionada con medir, con hacer promesas; *pensio* está relacionada con actos de sopesar; *zhalovanie* está relacionada con el acto de amar.

Sin embargo, Vygotsky reelaboró la noción de “forma interna”. Lo que hace diferente su formulación es que la forma interna no es una esencia por fuera del tiempo, sino un fenómeno histórico que cambia continuamente. Como veremos, especialmente hacia el final del libro, cada vez que alguien habla, el “sentido” de sus palabras tiene un impacto en la forma interna de las palabras que usa. En psicología ha existido la costumbre de trazar una distinción tajante entre el “acto” de una aseveración (utterance) lingüística y el lenguaje abstracto que provee una “competencia” subyacente (Chomsky, 2005). Sin embargo, como Giddens (1982) ha señalado, debemos pensar el lenguaje tanto como la condición para los actos de habla, como su producto.

Es en este sentido que Vygotsky puede hacer la aparentemente extravagante afirmación de que el significado de la palabra es un acto del pensamiento. Decir una palabra es categorizar, es generalizar: Vygotsky cita a Sapir, quien señaló que “Los elementos del lenguaje, los símbolos que etiquetan la experiencia, deben por lo tanto ser asociados con grupos enteros, clases delimitadas de experiencia, en lugar de ser asociados con las experiencias singulares mismas”<sup>3</sup> (1921, p. 8). Usar una palabra es usar una clase de experiencia que es relevante para la comunidad de usuarios del lenguaje; este punto implica

2 Traducción realizada por los autores.

3 Traducción realizada por los autores.

que no debemos presumir que el lenguaje sea una actividad mental privada. Como descubriremos en breve, Vygotsky propuso que el primer tipo de pensamiento en la ontogénesis (aunque no el primer tipo de inteligencia) es hablarse a uno mismo en voz alta. En este caso, pensar es hablar. Vygotsky está acá poniendo en cuestión una de las asunciones claves que la investigación contemporánea sobre el pensamiento y el lenguaje da por sentada.

Encontraremos, a medida que avanza el libro, que Vygotsky va a distinguir entre dos niveles de organización del sistema de las funciones psicológicas. Los procesos elementales ocurren sin conciencia ni voluntad; las funciones psicológicas superiores, en cambio, son deliberadas y conscientes. Aquí nos parece que estaba anticipando la actual oleada de interés en “la teoría de sistemas duales” (Frankish, 2010). Los investigadores han descrito el “sistema 1”, que es rápido, heurístico y altamente innato y el “sistema 2”, que es lento, deliberado y consciente. Vygotsky, sin embargo, va más allá de este trabajo al proponer una relación dialéctica entre estos dos. Según él, el sistema 2 se construye sobre el sistema 1 por medio de procesos culturales en los que se hace uso de signos. El sistema 2, las funciones psicológicas superiores, entonces informa y transforma el sistema 1, las funciones elementales. De acuerdo con él, el pensamiento conceptual deliberado y consciente, por ejemplo, solo es posible cuando el adolescente se vuelve capaz de usar las palabras como medio para dirigir la atención, y para identificar y sintetizar los atributos de los objetos.

Ahora bien, antes de entrar al análisis semántico como tal —eje central del texto de Vygotsky— el autor realiza una revisión de las teorías de Jean Piaget y William Stern; estos apartados resultan importantes en la medida que nos permiten comprender en qué aspectos la propuesta de Vygotsky se distancia de la de estos dos

autores. Así, en la comparación y en la crítica de algunos de los postulados de Piaget y Stern, es posible extraer algunos elementos importantes que constituyen su propuesta.

## El desarrollo no es socialización

En su libro Vygotsky explora la forma en la que Piaget se aproxima al problema del pensamiento y lenguaje en los niños, en trabajos como *El lenguaje y el pensamiento en el niño* (Piaget, 1959). El aspecto central que refuta Vygotsky de la teoría de Piaget es el egocentrismo que este atribuye a los niños. Para Piaget las características observadas en estos como el sincretismo, la falta de toma de conciencia, el lenguaje egocéntrico, entre otras, son explicadas a partir del carácter egocéntrico del pensamiento del niño; para Piaget, el niño es originariamente “autista”, más preocupado por la fantasía que por la realidad, y en el transcurso de los años va socializándose hasta llegar finalmente al pensamiento inteligente o dirigido. Respecto a este planteamiento Vygotsky planteará varias objeciones. En primer lugar, el niño no puede ser originariamente autista, esto implicaría ignorar la necesidad que el niño tiene de suplir sus necesidades, y en esta medida su orientación práctica hacia la realidad; el niño es realista, está originariamente relacionado con el medio que lo rodea: “la forma primaria de actividad intelectual es el pensamiento activo, práctico, orientado hacia la realidad” (Vygotsky, 1993, p. 42). En segundo lugar, el niño no necesita la imposición o constricción del adulto para desarrollarse, y mucho menos el niño necesita ser socializado, el niño es ya desde el principio social.

En este sentido, la idea de Piaget según la cual “el niño no es considerado como parte del conjunto social, como sujeto de relaciones sociales que participa desde los primeros días en la vida social del conjunto al que pertenece” (p. 67), es

errónea. En tercer lugar, y en relación con el punto anterior, la relación que plantea Piaget entre lo social y lo biológico es dualista, pues la biología determina el modo original de pensar del niño, que es autista, y “lo social es considerado como algo que está fuera del niño, como una fuerza externa y extraña que le presiona y termina por desplazar sus propias formas de pensar” (p. 67); esto tendría el efecto de hacer que el niño habite en dos mundos diferentes. En cambio, Vygotsky plantea una relación dialéctica entre ambos elementos: lo social y lo biológico no son agentes independientes y extraños uno respecto del otro. En cuarto lugar, los resultados encontrados por Piaget deben ser contextualizados y no entendidos como datos generalizables: “Los hechos observados por Piaget y las regularidades establecidas a partir de los mismos, no tienen un significado universal, sino limitado. Son reales *hinc et nunc*, aquí y ahora, en un medio social concreto y determinado” (p. 76). En esta medida, entendemos que la propuesta de Vygotsky será describir los procesos psicológicos teniendo en cuenta que se encuentran también inmersos en leyes históricas y sociales. El niño pequeño no es un individuo que necesita ser socializado, sino un ser social que lentamente se convierte en individuo, un proceso en el que el lenguaje juega un rol importante. Para Vygotsky, Piaget perdió de vista el concepto mismo de desarrollo.

Sobre esta sección hace falta evaluar un aspecto que cobra importancia a lo largo de todo el libro: el tema del lenguaje egocéntrico. De acuerdo con las situaciones experimentales llevadas a cabo por Vygotsky, este concluye en oposición a Piaget, que el habla autodirigida del niño, lejos de ser un signo del supuesto carácter egocéntrico de su pensamiento, sirve a una función muy diferente: “el lenguaje egocéntrico se convierte en un instrumento para pensar en sentido estricto, es decir, comienza a ejercer la función de planificar la resolución de la tarea surgida

en el curso de su actividad” (p. 51). El lenguaje es primero social, luego se hace “interno”; primero, al ser usado por el niño pequeño para ejercer influencia sobre sus propias acciones, y finalmente, se hace “interno” fisiológicamente, con la formación de nuevos “órganos funcionales” (Luria, 1965). El habla autodirigida constituye el primer pensamiento verbal, como una forma de comunicarse con uno mismo.

Sobre este tema volveremos más adelante pues, contrario a lo dicho por Piaget, Vygotsky considera que el lenguaje egocéntrico no tiende a su desaparición, sino que constituye una fase en el proceso de transición entre el lenguaje social y el “lenguaje interno”. Como veremos más adelante, el lenguaje interno constituye uno de los planos más importantes del pensamiento lingüístico, que es el centro de la investigación.

Es importante reconocer que Vygotsky tuvo la oportunidad de leer solamente los textos más tempranos de Piaget, como *La representación del mundo en el niño* (Piaget, 1929). Estos textos fueron anteriores a los estudios de Piaget sobre la infancia, así como al desarrollo de su marco conceptual de la asimilación y la acomodación. No obstante, la crítica de Vygotsky es importante. En primer lugar, porque en los años 30 Piaget sostenía una perspectiva todavía común hoy: el punto de vista según el cual el pensamiento se “expresa” en el lenguaje. De acuerdo con este punto de vista, el lenguaje egocéntrico era la expresión del pensamiento egocéntrico; el pensamiento era una acción mental, y el habla, su externalización. Aquí Vygotsky propone algo mucho más radical, que el pensamiento es en sus orígenes algo social y práctico. La crítica de Vygotsky es relevante, en segundo lugar, porque aquí se hace claro que este no comprendía el desarrollo como un proceso de socialización, o de inculturación, como muchos han supuesto. Él estaba en extremo desacuerdo con la propuesta de Piaget de que el niño pequeño es egocéntrico,

y debe ser socializado para poder volverse lógico y racional. Evidentemente, la explicación socio-cultural de la ontogénesis no tiene que ver para Vygotsky con la cuestión de “aprender cómo adecuarse a las prácticas de una comunidad”<sup>4</sup> (Collins & Bielaczyc, 1999, p. 131).

Igualmente, una lectura cuidadosa en este punto donde se marcan diferencias con la propuesta de Piaget, hace claro que para Vygotsky la “internalización” o “interiorización” no es un movimiento hacia algún tipo de espacio mental, como algunos han sugerido; una vez más, Vygotsky tomó un concepto para reelaborarlo (Emerson, 1983; Lawrence & Valsiner, 1993). Es importante notar que él distingue dos pasos de la internalización. El primero, es el del discurso para otros (esto es, discurso con otras personas) que se convierte en discurso dirigido a uno mismo. Aquí el niño pequeño está empleando una herramienta social para guiar su propia conducta, y al hacer esto, el niño pequeño, que es completamente social, está dando un paso en el proceso de “individualización”, de volverse su propia persona. El habla autodirigida no implica nada mental; se trata simplemente de hablarse a uno mismo en voz alta, de forma cada vez más abreviada (Jones, 2009). Este paso en el que lo social se va volviendo individual es ya, Vygotsky insiste, internalización.

Por otra parte, en el segundo paso, el discurso se hace inaudible para las otras personas. Podríamos pensar que ahora el discurso se encuentra en la mente, pero esto no es cierto, ya que Vygotsky insiste en que “El lenguaje, por tanto, se convierte en interno antes psíquica que físicamente” (1993, p. 57) Este segundo paso constituye entonces un cambio *fisiológico*, en el que las palabras pueden producirse y comprenderse sin pasar por el aparato articulario, con la formación de nuevos “órganos funcionales”

(Luria, 1965), posiblemente a través del crecimiento del fascículo arqueado (Catani, Jones & Ffytche, 2005; Friederici, 2009; Rilling, et al., 2008). Más adelante veremos que estos pasos en la ontogénesis del habla autodirigida son un caso especial de la “ley genética general del desarrollo cultural”.

## Las explicaciones intelectualistas no pueden explicar nada

Más adelante se ocupa de los planteamientos de William Stern a quien acusa de ser intelectualista. Sobre la adquisición del lenguaje Stern distingue tres raíces del lenguaje: la tendencia expresiva, la tendencia social a la comunicación, y la tendencia “intencional” (que se refiere a la capacidad de referirse a algo en el mundo, en el sentido de Edmund Husserl y Franz Brentano). Solo la última sería para Stern característicamente humana. A primera vista parece razonable: el lenguaje humano es sobre algo, por lo tanto requiere un cierto nivel de desarrollo del pensamiento: “En una determinada etapa de su desarrollo espiritual, el hombre adquiere la capacidad de tener algo en mente, de referirse a «algo objetivo» cuando articula sonidos” (Vygotsky, 1993, p. 82). Sin embargo, la crítica central que dirige a la teoría de Stern, tiene que ver con la explicación de este autor sobre la aparición de la tendencia intencional; para Vygotsky esta explicación es circular: Stern explica la aparición de la tendencia intencional por la capacidad de orientarse intencionalmente; es decir, no explica en absoluto esta raíz del lenguaje, sino que presupone que aparece súbitamente en el niño y permanece desde entonces invariable. Alrededor de los dos años de edad, el niño pequeño hace un importante descubrimiento, que “para cada objeto hay un símbolo”. Para Vygotsky, por el contrario, este fenómeno de la intencionalidad constituye un complicado proceso genético que no solo involucra la tendencia intencional sino también tendencias

4 Traducción realizada por los autores.

afectivo-volitivas, y que merece ser explicado tanto desde el punto de vista de la filogénesis como de la ontogénesis. La “función simbólica” no es un descubrimiento repentino sino un logro que toma tiempo, un proceso genético complejo. Lo que el niño descubre no es una conexión simbólica entre palabra y cosa, pues al principio la palabra es tomada como un atributo de la cosa, en una relación *externa*—cosa/palabra— y no en la relación *interna*, signo/significado.

La importancia de estas observaciones para la psicología de hoy reside en el hecho de que el “intelectualismo” del que Vygotsky acusa a Stern, puede todavía verse en muchas explicaciones cognitivas del desarrollo del pensamiento y el lenguaje en niños pequeños e infantes (niños menores de un año). Las propuestas de que incluso los infantes poseen conocimiento conceptual (Baillargeon, 2004) y de que este conocimiento tiene la forma de una teoría (Gopnik & Wellman, 1994), también son vulnerables a la crítica, pues fallan en explicar cómo este conocimiento es posible. En este sentido, no son explicaciones desde el desarrollo (“antigenéticas”, como las llama Vygotsky). Como señaló Vygotsky, necesitamos *explicar* cómo el conocimiento conceptual y el pensamiento teórico se hacen posibles, y si asumimos que son innatos, no estamos explicando nada.

La raíz del problema en este punto es la permanencia del dualismo ontológico en psicología. La mayoría de psicólogos cognitivos asumen que la mente es un tipo especial de dominio subjetivo, distinto del mundo material, y que el conocimiento de este mundo toma la forma de representaciones. Esta “perspectiva representacional de la mente” conlleva a la asunción de que los niños deben ser capaces de tener representaciones mentales desde el nacimiento, o no serían capaces de construir conocimiento (Shanon, 1993). Sabiendo que Vygotsky

estaba decidido a evitar el dualismo, se sigue que él estaba proponiendo una perspectiva no-representacional de la mente. En esta parte del argumento esto empieza a verse claramente: la conciencia del niño es transformada con el desarrollo; la percepción y la concepción no son funciones cognitivas distintas. Así pues, las representaciones semánticas no son la base que subyace a la actividad mental, sino que son productos de la actividad de resolución de problemas del niño, como veremos más adelante.

Es importante también comprender que el término “intencional” en este punto no hace referencia a actuar deliberadamente o a propósito, sino a la capacidad de referirse a algo en el mundo, en el sentido de Franz Brentano (2012) y Edmund Husserl (1913). Intencionalidad—la “tensión” entre la conciencia y sus objetos— es una propiedad básica de la psicología humana. Esta ha sido analizada de varias formas (Searle, 1980), pero debemos asumir que para Vygotsky es un aspecto de la conciencia; y “Mi relación con mi entorno”, dice Marx, “es mi conciencia” (Vygotsky, 1994, citando a Marx & Engels, 1970).

Es significativo que aunque Vygotsky rechaza el intelectualismo de Stern, no rechaza el que haya tomado el concepto de intencionalidad de Brentano como una característica del lenguaje infantil. No obstante, él reinterpreta la intencionalidad como afectiva y volitiva en lugar de intelectual. Desde su punto de vista, la relación del niño pequeño con el mundo se volverá intelectual con el tiempo, pero en sus orígenes es fundamentalmente emocional y basada en la práctica (acá Vygotsky se estaba aliando con Wundt en contra de Husserl). Su tarea es ahora describir y tratar de explicar cómo la intencionalidad de tipo intelectual se desarrolla; Vygotsky trata este tema filogenéticamente y ontogenéticamente en otras secciones de su libro (capítulos 4, 5 y 6).

## La filogénesis del pensamiento y el lenguaje

En el abordaje de las raíces filogenéticas del pensamiento y el lenguaje, Vygotsky explora una serie de experimentos realizados con homínidos cuyos resultados se utilizan para soportar la tesis de que el pensamiento y el lenguaje tienen raíces genéticas diferentes y que la relación entre ambas funciones cambia a lo largo del desarrollo, en la filogénesis, la ontogénesis y la historia. También compara primates con humanos, primitivos con modernos y niños con adultos. Cada uno de estos es un tema complejo al cual investigaciones más recientes han contribuido.

Los diferentes experimentos analizados por Vygotsky apuntan todos a que “el lenguaje del chimpancé y su inteligencia funcionan independientemente uno de otro” (1993, p. 93). Por un lado, se muestra que el lenguaje de los chimpancés aunque se encuentra relativamente desarrollado en las tendencias comunicativas y expresivas carece por completo de la tendencia intencional, siendo los gestos indicadores de la manifestación más cercana a esta tendencia. De acuerdo con esto, la incapacidad del chimpancé para producir un lenguaje articulado no estriba en la insuficiencia de su aparato fonológico ni en su incapacidad imitativa, sino en la incapacidad que tiene para hacer uso funcional de signos. Por otra parte, aunque se muestra la influencia predominante de la configuración visual en el comportamiento del chimpancé, se muestra también la capacidad del chimpancé para resolver tareas prácticas de considerable dificultad. Así, no se trata de mostrar que el pensamiento y el lenguaje de los chimpancés se encuentren en un estadio inferior de desarrollo con respecto al hombre, sino que la conclusión importante de este apartado es que *ambas funciones se encuentran poco relacionadas en el chimpancé*, de manera que no es esperable que el chimpancé desarrolle un lenguaje similar al humano: “este

lenguaje relativamente muy desarrollado no tiene directamente mucho en común con su también relativamente muy desarrollado intelecto” (Vygotsky, 1993, pp. 100-101). Lo que encontramos en el chimpancé es más bien una fase prelingüística en el desarrollo del intelecto (sin “*Einsicht*”), y una fase preintelectual en el desarrollo del lenguaje (comunicación sin signos).

Ahora bien, estas fases del desarrollo filogenético en las que pensamiento y lenguaje funcionan con independencia uno del otro, pueden observarse con igual claridad en el desarrollo ontogénico. En los primeros meses de vida del niño estas dos funciones aparecen disociadas. Sin embargo, “en un determinado momento, a edad temprana, hacia los dos años, las líneas de desarrollo del pensamiento y el lenguaje, hasta entonces ajenas una a la otra, se encuentran y coinciden, dando comienzo a una forma totalmente nueva de comportamiento, exclusivamente humana” (Vygotsky, 1993, p. 104). En esta confluencia, el lenguaje empieza a hacerse intelectual, y el pensamiento empieza a hacerse verbal.

¿Cómo es posible este encuentro entre dos funciones que hasta ahora seguían líneas separadas del desarrollo? Como mencionamos antes Vygotsky contradice la idea de que la función simbólica del lenguaje se trate de una aparición repentina o un descubrimiento súbito del niño. Por el contrario, se trata de un proceso complejo que apenas se encuentra en sus primeras etapas cuando el niño empieza a dar nombres a los objetos y que no termina en este preciso momento sino que apenas está comenzando. La asociación entre pensamiento y lenguaje recorre una serie de fases del desarrollo antes de consolidarse en el pensamiento verbal propiamente dicho. Esto no quiere decir, sin embargo, que con esta forma particular se agoten todas las formas de pensamiento y todas las formas de lenguaje; se trata apenas de un punto en el

que estas dos funciones se entrelazan. Existen formas del lenguaje no intelectuales y formas del pensamiento no lingüísticas.

El entrelazamiento de las funciones del pensamiento y del lenguaje que en la historia del desarrollo filogenético han seguido cursos de desarrollo independientes, es descrito por Vygotsky como un desarrollo sociohistórico. En otras palabras, el pensamiento verbal no es una forma natural –tal y como han mostrado los experimentos con primates–, sino que su origen, en dos formas independientes de la conciencia es el resultado del desarrollo cultural: “un desarrollo no es simplemente continuación directa de otro, sino que se ha modificado también su naturaleza misma, pasando del desarrollo biológico al sociohistórico” (1993, p. 115). Aquí vemos cómo entre las diferentes líneas del desarrollo se establece una relación dialéctica, en lugar de tratarse de que una entre a reemplazar a la otra, como se sugería en la teoría piagetiana revisada anteriormente. Las “funciones psicológicas superiores” son producto de la cultura humana, de la historia humana.

En este punto del análisis, Vygotsky deja atrás las especulaciones de Stern sobre las diferencias entre humanos y otros animales, para explorar los experimentos pioneros en primates, realizados por figuras como Edward Thorndike, Leonard Hobhouse, Robert Yerkes y Wolfgang Köhler. Actualmente, por supuesto, se ha realizado mucha más investigación, pero es justo decir que las conclusiones de Vygotsky todavía se mantienen vigentes. Por ejemplo, en una revisión de literatura Tomasello (2000) concluyó que hay fuerte evidencia de que los primates son capaces de formar categorías relacionales, y no se limitan simplemente a aprender pistas discriminativas como lo hacen otros animales, una habilidad que probablemente evolucionó para lidiar con las relaciones sociales. Los humanos, sin embargo, a diferencia de otros

primates, van un paso más allá y son capaces de comprender “la relación dinámica de un evento antecedente con un evento consecuente en términos de una fuerza mediadora que de alguna manera explica ‘por qué’ la primera conlleva invariablemente a la segunda”<sup>5</sup>. Esto hace posible que los humanos se comprendan entre sí como “seres intencionales” (‘intencional’ ahora en el sentido regular de formar metas), que a su vez hace posible el “aprendizaje cultural” y el uso y la acumulación de artefactos. Tomasello concluye que “siguiendo el ejemplo de Vygotsky (1978), Bruner (1990), Cole (1996), y otros psicólogos culturales, mi punto de vista es que lo que hace única la cognición humana, más que cualquier otra cosa, es su naturaleza colectiva”<sup>6</sup> (p. 357). Esta conclusión, sin embargo, no ha permanecido exenta de objeciones (Savage, Fields & Tagliatela, 2000).

La recomendación de Vygotsky de que las habilidades limitadas de los primates para la articulación vocal significaban que debíamos estudiar su lenguaje gestual, fue profética. Los estudios sobre la comunicación en primates se interpretan, generalmente, como confirmaciones de que su habilidad para captar el carácter simbólico de las palabras y los gestos es muy limitada; de nuevo, deberíamos notar que esta conclusión ha sido puesta en cuestión (Savage, et al., 1993). Aquí también la motivación y el carácter social parecen claves. Los chimpancés usan gestos (incluyendo señalar) instrumentalmente pero no cooperativa ni declarativamente. La “hipótesis vygotkiana de la inteligencia” consiste en que la cognición humana ha sido transformada en formas fundamentales en el curso de la evolución gracias a la participación en actividades colaborativas (Moll & Tomasello, 2007; Tomasello, 2014).

5 Traducción realizada por los autores.

6 Traducción realizada por los autores.

La propuesta de que dos líneas de la ontogénesis coinciden es una interpretación nueva de los datos discutidos en la sección anterior. La intersección de la inteligencia práctica (sensorio-motora) preverbal y del lenguaje preintelectual, tiene lugar cuando alrededor de los dos años el niño empieza a nombrar las cosas. Aquí el niño pequeño empieza a reconocer la “significancia funcional” del lenguaje, pero trata las palabras como etiquetas para los objetos y no como símbolos propiamente dichos.

### La formación de conceptos en la práctica

Ahora Vygotsky nos introduce a sus experimentos sobre la formación artificial de conceptos. El método utilizado, llamado “doble estimulación”, comprende la posibilidad de operar con dos elementos esenciales en el proceso de formación de conceptos (el objeto y el signo), “el material a partir del cual se elabora el concepto y la palabra con cuya ayuda se forma” (Vygotsky, 1993, p. 119). Adicionalmente permite abordar el proceso de formación de conceptos, desde su relación con la actividad práctica, teniendo en cuenta que para él: “el concepto se toma en relación con una determinada tarea o necesidad que surge en el pensamiento, [...] en relación con la ejecución de alguna tarea, o instrucción, cuya realización resulta imposible sin la formación del concepto” (p. 120). El centro de su atención es la “generalización”: la forma en la que una palabra se relaciona con un grupo o una clase de objetos. Propone que en la ontogénesis tiene lugar un salto dialéctico, de una percepción inmediata a una percepción generalizada: la habilidad de ver clases de objetos. Esta generalización es lo que llamamos “concepto”, y es tanto lingüístico como cognitivo.

En estos experimentos, niños de diferentes edades debían aprender las agrupaciones de bloques de varios tamaños, formas y colores que

correspondían a una palabra nueva. Vygotsky exploró cómo cada niño formaba una definición de la palabra sobre la base de su “extensión”. A medida que una palabra al principio carente de significado adquiere significado, se desarrolla un concepto, en el contexto cotidiano de resolver un problema práctico.

Los resultados del experimento concluyen la existencia de tres momentos importantes en el desarrollo de conceptos; a su vez, dentro de cada una de las fases pueden distinguirse varias etapas que van acercándose cada vez más a la fase siguiente. Se trata, pues, de un proceso de evolución progresiva hacia el concepto científico y no de una transición abrupta entre fase y fase. La primera fase consiste en la formación de cúmulos sincréticos; en esta fase, el significado de la palabra no está definido, se trata de un conglomerado sin forma en el cual el niño agrupa objetos de las más diversas características, carentes de unidad interna. La segunda fase corresponde a la formación de complejos; en esta fase, los objetos se agrupan con base en características concretas y objetivas de los mismos, pero no en conexiones abstractas y lógicas entre ellos. En los complejos la palabra sirve como generalización, pero no se generaliza según un solo atributo como en los conceptos reales, sino según múltiples vínculos concretos; la palabra se asemeja, así, a un apellido. Ahora bien, dentro de la fase de formación de complejos cabe mencionar su última etapa: los “pseudocconceptos”, con la cual se da paso a la siguiente y última fase, la formación de conceptos. Los pseudocconceptos se caracterizan porque en su forma externa coinciden con los conceptos reales, pero en su aspecto interno, en su naturaleza psicológica se diferencian de ellos:

Fenotípicamente, es decir, por sus características externas, coincide plenamente con el concepto; pero en su naturaleza genotípica, por sus condiciones de aparición y desarrollo y por las conexiones causales

dinámicas que le sirven de base, no es en modo alguno un concepto. En el aspecto externo, nos hallamos ante un concepto; en el interno, ante un complejo. (Vygotsky, 1993, p. 145).

La existencia de pseudoconceptos plantea una cuestión importante: la posibilidad de la comunicación entre niños y adultos, a pesar de que en el niño no haya conceptos desarrollados: “es evidente que la palabra puede adoptar la función del concepto y servir a los sujetos como instrumento de comprensión mutua mucho antes de formarse totalmente el concepto” (p. 123). Así pues, el pseudoconcepto encierra una contradicción interna: este equivale funcionalmente al concepto, aunque internamente difieran completamente; razón que, a su vez, hace posible la comunicación. De manera más puntual, podríamos decir que la comunicación entre niños y adultos es posible porque en el uso que hacen de las palabras, ambos mantienen la misma *referencia*, es decir, se refieren al mismo objeto en el mundo, aunque para cada uno, el significado varíe: “podríamos decir que las palabras del niño coinciden con las del adulto en su atribución a los objetos, es decir, que señalan los mismos objetos, tienen los mismos referentes, pero no coinciden en sus significados” (p. 158). Así, el niño se refiere a los mismos objetos que al adulto, pero, esencialmente, piensa de manera diferente.

Esta situación no es más que un ejemplo concreto de la aplicación de la “ley general del desarrollo cultural”: el niño hace uso de los conceptos primero a nivel social (bajo la forma externa equivalente del pseudoconcepto), y solo después los hace conscientes a un nivel individual. El motor que lleva esta contradicción a su resolución, y que hace posible la transición de los pseudoconceptos a los conceptos propiamente dichos en el niño, es la comunicación con los adultos: “La comunicación verbal con los adultos se convierte así en un potente motor, en un poderoso factor de desarrollo de

los conceptos infantiles” (p. 150). Vale la pena mencionar que, para Vygotsky, la transición definitiva al pensamiento conceptual solo se alcanza en la adolescencia.

El experimento mostró las características de esta fase final en el desarrollo de conceptos: la agrupación de los objetos bajo un mismo nombre obedecía al establecimiento de conexiones abstractas, esenciales y homogéneas entre estos; así pues, el niño agrupa los objetos de acuerdo con un síntesis de atributos abstraídos del conjunto de atributos concretos, diferente a lo observado en la fase de los complejos. El niño logra finalmente usar la palabra como signo y utilizarla deliberadamente como tal: “Sirviéndose de la palabra, el niño dirige deliberadamente su atención hacia determinados atributos, sirviéndose de la palabra los sintetiza, simboliza el concepto abstracto y opera con él como el signo superior entre todos los que ha creado el pensamiento humano” (p. 168).

¿Por qué están tan obsesionados los psicólogos con los conceptos? Esto sucede porque se asume que los conceptos son las unidades básicas del conocimiento, y por lo tanto, del pensamiento. En este sentido, hay algo inherentemente dualista en el tratamiento de los conceptos en psicología; deberíamos esperar, entonces, algo diferente de Vygotsky. Puede parecer imposible dar una explicación materialista, no-dualista de los conceptos; si algo es una entidad mental, un concepto seguramente lo es. A pesar de esto, en nuestra lectura, esto es precisamente lo que hace Vygotsky. Como podemos ver, él insiste en que en la tarea práctica se forma un concepto. Un concepto debe entenderse entonces como un aspecto de la relación entre la persona y el mundo, una relación que sigue siendo práctica incluso cuando es también intelectual. Un concepto es, según Vygotsky, una herramienta para pensar, conocer y ver. Crear un concepto es percibir el mundo en una forma nueva, con

una percepción generalizada; en este sentido, la concepción no es diferente de la percepción (Barsalou, 1999).

Pero esta creación requiere de una base material: la palabra. El experimento de Vygotsky exploró cómo una palabra que inicialmente carece de sentido adquiere significado, cómo se crea una forma de generalización y cómo emerge un concepto en el proceso real de resolver un problema práctico. Vale la pena señalar que las palabras sin sentido usadas en su estudio definían conceptos polimorfos: grande y ancho (*lag*), pequeño y ancho (*bik*), grande y delgado (*mir*) y pequeño y delgado (*cev*). Estas características son relacionales: un bloque es “grande” solo en contraste con otro que es “pequeño”. Para captar completamente la extensión de estas palabras con las que no estaba familiarizado, el niño necesitaría reconocer que lo que las define no es una sola característica, como el tamaño, sino una conjunción de propiedades relacionales. La tarea ilustra la afirmación de Hegel de que *todo es, a través de su otro, lo que es en sí mismo*.

En este punto, entonces, el centro de atención se desplaza de la filogénesis a la ontogénesis y la microgénesis; Vygotsky describe cómo creó un micromundo para estudiar la formación de conceptos. Aquí, su interés son las condiciones funcionales de los orígenes de un concepto; vemos que el desarrollo de conceptos es siempre productivo, no reproductivo. En la investigación actual sobre el aprendizaje en niños hay un acuerdo generalizado en que el conocimiento previo refrena y al mismo tiempo facilita el aprendizaje. Sin embargo, los investigadores han situado este aprendizaje previo en una enorme variedad de entidades mentales incluyendo “creencias”, “teorías”, “ontologías” y “conceptos”. Una de las figuras importantes en la investigación sobre “cambio conceptual” admite que nadie, ni un filósofo, un psicólogo o un científico del aprendizaje, ha proporcionado

una definición adecuada del concepto (DiSessa, 2006).

El extenso debate que existe hoy sobre el carácter de los conceptos sugiere que Vygotsky tiene algo importante que aportar acá también. La perspectiva clásica que igualaba el concepto con una definición fue reemplazada por la perspectiva del prototipo, que hizo énfasis sobre estructuras graduadas en razón de su “ semejanza familiar ” con un miembro mejor. Recientemente, Rosch, conocida por su trabajo sobre prototipos, ha propuesto una perspectiva “ecológica” de los conceptos que, para nosotros, da un paso hacia la posición de Vygotsky.

Rosch afirma que “Los conceptos, las categorías y el resto de conceptualizaciones, son partes participantes de los juegos de vida [de las personas]” (2009, p. 202), con la consecuencia de que “la unidad primaria del significado no son la cognición ni el lenguaje por sí mismos, sino el uso ordinario de los conceptos y las categorías dentro de los contextos que yo estoy llamando juegos de vida”<sup>7</sup> (p. 202). Desde este punto de vista ecológico “[un] concepto se encuentra en uso solo en un momento dado en el presente... Los conceptos no se dan en aislamiento, sino en un contexto que incluye tanto las circunstancias en las que quien lo concibe se encuentra, como todo lo que hay en la base de su conocimiento”<sup>8</sup> (Rosch, 2011, p. 107).

El importante hallazgo de Vygotsky sobre los diferentes tipos de generalización en niños en edad preescolar y escolar, en adolescentes y en adultos, ha sido replicado (Towsey & Macdonald, 2009). Estos investigadores observaron el movimiento de la ontogénesis “de la fase sincrética a la concreta y la fáctica [y después] a la fase intermedia antes del verdadero pensamiento

7 Traducción realizada por los autores.

8 Traducción realizada por los autores.

conceptual” (p. 258). Los niños más pequeños mostraron “una tendencia a vincular atributos concretos, fácticos y funcionales, en lugar de características o principios lógicos, abstractos y esenciales; una insensibilidad a las inconsistencias y a las contradicciones; y una falta de un sistema con el cual comparar o juxtaponer sus propias acciones”<sup>9</sup> (p. 240). En adultos y en adolescentes, por el contrario, la palabra sin sentido fue usada para dirigir la atención activamente hacia características específicas de los bloques, separando y aislando estas características y luego abstrayéndolas y sintetizándolas.

La contribución más importante de estos experimentos, desde nuestro punto de vista, consiste en haber mostrado las variaciones que sufre el significado de la palabra, de acuerdo con las diferentes funciones y operaciones a las que da lugar en las tres fases identificadas. La palabra no siempre significa lo mismo (aunque se mantenga la referencia): empieza siendo un atributo más del objeto; luego pasa a ser el medio a través del cual se generalizan atributos concretos de un grupo de objetos (aquí opera de modo similar a un apellido); y, finalmente, cumple la función de signo, permitiendo las operaciones de abstracción y generalización en sentido estricto; lo que encontramos en cada fase es, pues, una estructura de generalización diferente.

La utilización funcional del signo como medio de formación de conceptos, es el rasgo que diferencia el pensamiento conceptual del adolescente, del pensamiento infantil. Adicionalmente, y con esto entramos de lleno al siguiente tema, la utilización de la palabra como signo, trae consigo un elemento esencial, la voluntariedad: “lo central en este proceso es el uso funcional del signo o de la palabra como medio a través del cual el adolescente *domina y dirige* sus propias operaciones psíquicas, *controlando* el curso de su actividad y

orientándola a resolver la tarea que tiene planteada” (Towsey & Macdonald, 2009, p. 131).

## La relación entre la enseñanza y el aprendizaje

En el *capítulo 6* del libro, Vygotsky aborda por lo menos tres temas importantes: la relación entre conceptos cotidianos y conceptos científicos, la relación entre desarrollo y aprendizaje, y la noción de un “sistema de generalidad”. Acá su principal interés se encuentra en cómo la educación puede contribuir a la relación entre pensamiento y habla. Los trataremos en orden, Vygotsky retoma otro de sus experimentos, buscaba evaluar el uso y el dominio de conectores gramaticales como “porque” y “aunque” en el contexto de material cotidiano y de material científico enseñado en la escuela, a diferentes edades. El análisis de los resultados arrojados por el experimento permite distinguir dos tipos de conceptos: los cotidianos y los científicos (encontramos un cambio en la terminología de Vygotsky: lo que llamaba “complejos” en el capítulo 5 son ahora “conceptos cotidianos”).

En el niño, los conceptos cotidianos se caracterizan por “la capacidad para realizar toda una serie de operaciones lógicas cuando estas surgen en el curso espontáneo de su propio pensamiento, pero resulta incapaz de ejecutar operaciones completamente análogas cuando ha de llevarlas a cabo no de forma espontánea, sino voluntaria e intencionada” (Vygotsky, 1993, p. 201). Los conceptos cotidianos se caracterizan, a grandes rasgos, porque se utilizan de manera automática e inconsciente; surgen espontáneamente a partir de la experiencia del niño –sin necesidad de ningún tipo de instrucción– y están relacionados con lo concreto; cuando se hace uso de ellos se tiene conciencia del objeto al que se refiere el concepto, pero no se tiene conciencia del concepto mismo; y porque carecen de sistematización. Por otra parte, los conceptos científicos

9 Traducción realizada por los autores.

surgen en el contexto escolar por primera vez, y como tal “la definición verbal primaria constituye el aspecto principal de su desarrollo” (p. 182). Así pues, los conceptos científicos se caracterizan por estar basados en definiciones verbales —y en esta medida por partir de la generalidad—; por hacer parte de un sistema; por ser enseñados a través de la instrucción; y por ser altamente conscientes y voluntarios.

Además de hacer posible la distinción de estas dos categorías de conceptos, el experimento planteado permite concluir mucho más sobre la relación que mantienen estas dos clases. Para Vygotsky (1993), el desarrollo de los conceptos cotidianos sigue una dirección diferente —y en cierto sentido opuesta— al desarrollo de los conceptos científicos en los niños: mientras que los conceptos cotidianos parten desde una conexión estrecha con lo concreto, desde la conciencia del objeto mismo, y se desarrollan en la dirección de la conciencia del concepto y la generalidad, los conceptos científicos siguen exactamente el camino opuesto: del concepto al objeto, de lo general a lo concreto.

Podemos ofrecer una representación esquemática del camino de desarrollo de los conceptos espontáneos y científicos del niño en forma de dos líneas de sentido opuesto [...] podríamos decir convencionalmente que el concepto espontáneo del niño se desarrolla de abajo arriba hacia propiedades superiores a partir de otras más elementales e inferiores y que los conceptos científicos se desarrollan de arriba abajo, a partir de propiedades más complejas y superiores hacia otras más elementales e inferiores (1993, p. 251).

El desarrollo de un tipo de conceptos en la dirección del otro supone una relación dialéctica entre ambos: por un lado, es imposible desarrollar conceptos científicos sino es sobre la base de conceptos cotidianos suficientemente desarrollados, y a la inversa, el desarrollo de conceptos científicos tiene como resultado un cambio

en la configuración de los conceptos cotidianos. Así, los conceptos cotidianos facilitan la conexión con los objetos de los conceptos científicos, y los conceptos científicos facilitan la toma de conciencia de los cotidianos. Estas conclusiones respecto a la caracterización de los tipos de conceptos y de las relaciones entre ellos, refutan varios de los planteamientos de Piaget. En primer lugar, el uso de conceptos científicos no reemplaza el uso de conceptos cotidianos como si se desplazara un líquido por otro en un recipiente, no hay desplazamiento entre estas dos formas de pensamiento, sino una relación dialéctica entre ambas. En segundo lugar, y porque estas dos formas del pensamiento son interdependientes, no tiene sentido pensar que la instrucción no agrega nada al desarrollo; todo lo contrario, si la instrucción de conceptos científicos guarda una relación dialéctica con el desarrollo de los conceptos cotidianos, entonces la instrucción debe tener un gran efecto en el desarrollo del niño.

Históricamente ha habido diversas maneras de concebir la relación entre desarrollo e instrucción. No obstante, muchas de estas caracterizaciones no permiten ni siquiera establecer una relación entre estos procesos, porque o bien establecen que son independientes, o bien reducen un proceso al otro. Vygotsky, por su parte, caracteriza la relación entre instrucción y desarrollo como una relación (de nuevo) dialéctica. En contra de la posición de Piaget, según la cual “el pensamiento del niño recorre obligatoriamente determinados estadios, independientemente de que el niño reciba instrucción o no” (1993, p. 219), Vygotsky considera que la enseñanza ofrece mucho más de lo que se aprende directamente, pues puede ir adelante del desarrollo y suscitar nuevas formaciones:

La instrucción y el desarrollo no coinciden de forma directa, sino que constituyen dos procesos que se hallan en unas relaciones mutuas muy complejas. La

instrucción es válida cuando precede al desarrollo. Entonces despierta y engendra toda una serie de funciones que se hallaban en estado de maduración y permanecían en la zona de desarrollo próximo (1993, p. 241).

Visto de esta manera, la instrucción debería tener el efecto de fomentar la toma de conciencia y la voluntariedad, a través de, por ejemplo, la enseñanza de la escritura, y la instrucción de los conceptos científicos en las diferentes asignaturas. De esta forma vemos cómo el problema de la relación entre conceptos cotidianos y conceptos científicos se encuentra enmarcado en el problema más amplio de la relación entre desarrollo e instrucción. Esta cuestión se resuelve, de nuevo, con la aplicación concreta de la ley general del desarrollo: lo que el niño es capaz de hacer en interacción con otros, puede después hacerlo él por su propia cuenta.

Como mencionamos antes, hay actualmente acuerdo en que el conocimiento previo del niño refrena y al mismo tiempo facilita su aprendizaje. En este punto, Vygotsky trató este asunto de una manera que hoy sigue siendo relevante. Su principal afirmación es que el razonamiento conceptual sofisticado —pensamiento científico— requiere de la participación de las instituciones de aprendizaje, incluyendo la educación formal, aunque no necesariamente limitándose a esta. Este tipo de pensamiento no es algo que el individuo pueda lograr por sí mismo. Podemos ver entonces un ejemplo de la “ley general del desarrollo de las funciones psíquicas, que surgen inicialmente como formas de actividad en colaboración y solo después las transfiere el niño a la esfera de sus formas psíquicas de actividad” (p. 308).

No se trata simplemente del hecho de que “el conocimiento construido culturalmente está codificado en el lenguaje y puede entonces ser transmitido a las nuevas generaciones a través

de la comunicación verbal” (Carey, 2004, p. 67), sino que la instrucción fomenta e incluso le exige al niño desarrollar un dominio deliberado y consciente del lenguaje y del pensamiento. La instrucción facilita la formación de las “funciones psicológicas básicas”, ya que “La ley general del desarrollo consiste en que la toma de conciencia y el dominio son propios únicamente del nivel superior en el desarrollo de cualquier función” (Carey, 2004, p. 210).

Como sugerimos anteriormente en este texto, podemos interpretar la discusión de Vygotsky sobre los conceptos cotidianos y los conceptos científicos en términos de las nociones modernas de sistema 1 y sistema 2. Como mencionamos antes, el primero es automático e inconsciente, mientras el segundo es deliberado y consciente. Generalmente, la investigación se ha centrado en los errores del sistema 1 (Tversky & Kahneman, 1974; Kahneman, 2011). Aun así, sabemos que de hecho el sistema 1 puede ser educado, como una fuente de experiencia intuitiva: por ejemplo, los bomberos hacen juicios heurísticos rápidos que son altamente cualificados y precisos (Klein & Jarosz, 2011; Kahneman & Klein, 2009). Evidentemente, la relación entre los dos sistemas es mucho más compleja de como se entiende normalmente. Las propuestas de Vygotsky sobre las formas en las que los conceptos cotidianos y los conceptos científicos se informan mutuamente, y sobre las formas en las que la educación fomenta el dominio consciente de las funciones psicológicas, merecen ser estudiadas con mayor profundidad.

Otra contribución importante que es necesario tocar es la noción de sistemas de generalidad. Para el autor, la carencia o la presencia de un sistema es lo que en últimas zanja la diferencia entre los conceptos cotidianos y los científicos: este determina la particularidad de la relación que se establece con el objeto, y permite explicar las características propias de ambos tipos

de conceptos. Los conceptos científicos establecen relaciones de comunalidad entre ellos, es decir, que hacen parte de un sistema; de igual forma, el carácter a-consciente de los conceptos cotidianos se explica por la falta de generalización que, a su vez, tiene su raíz en la falta de relaciones de comunalidad entre los conceptos, es decir, en su no sistematización. Si relacionamos esta noción de las estructuras de generalización con las etapas de la sección anterior, tendríamos diferentes relaciones de comunalidad en los cúmulos, complejos, conceptos, y conceptos científicos, que determinarían las posibles relaciones que se pueden establecer entre los conceptos para una fase particular; determinaría, en otras palabras, las operaciones del pensamiento posibles para cada fase.

Los sistemas de comunalidad pueden explicarse metafóricamente a partir de la conjunción de dos dimensiones que se ubican en la superficie de un globo. La longitud del concepto tendría que ver con su grado de abstracción o concreción; por otra parte, la latitud del concepto haría referencia a su punto de aplicación a la realidad, al punto de “agarre” que tiene el concepto del mundo. Estas dos medidas juntas ofrecerían, según Vygotsky, una caracterización del lugar que ocupa el concepto en relación con el sistema al que pertenece, así como “una representación exhaustiva de la naturaleza del concepto desde el punto de vista de ambos aspectos, del acto de pensamiento encerrado en él y del objeto que representa” (p. 265). La medida de comunalidad determina, además, el conjunto de las operaciones posibles del pensamiento con el concepto; podemos imaginar que *pensar* es como un movimiento sobre la superficie del globo: “cualquier operación, cualquier juicio y razonamiento presuponen un movimiento determinado, estructural a lo largo de la red de las líneas de longitud y latitud de los conceptos” (Vygotsky, 1993, p. 265). De esta manera, las operaciones posibles se amplían con cada

sistema de generalización, las fases avanzan progresivamente a partir de las anteriores; no se anulan, ni se desplazan, sino que se incorporan. Vemos pues cómo en este capítulo se integran y se ponen en diálogo tanto los hallazgos del experimento con conceptos artificiales, como los resultados del experimento con conceptos reales. Aquí se trata dar una explicación más compleja sobre el proceso de desarrollo de conceptos en la que ya no solo entra en juego la función diferencial de la palabra en este proceso, sino la relación del concepto con otros conceptos. Se establece una relación dialéctica entre los aspectos funcionales y los aspectos estructurales que contribuyen a la evolución del aspecto semántico de las palabras.

## El pensamiento encarnado en el habla

Habiendo dedicado gran parte del presente texto al análisis de la evolución ontogenética de la relación entre pensamiento y lenguaje, la última parte del libro se ocupa de lo que podríamos llamar “microgénesis”. Vygotsky dedica un análisis detallado del proceso de producir el habla, en el que el pensamiento se realiza en las palabras y, de la otra cara del mismo proceso, entender el habla, en la que el lenguaje se “disuelve” en el pensamiento: “ahora intentaremos representarnos globalmente la compleja configuración del proceso del pensamiento tal como se da en la realidad y su complicado curso desde el primer momento —el más confuso— en que surge el pensamiento hasta que culmina definitivamente en su formulación verbal” (p. 295). Este proceso complejo es analizado en el adulto cuyo desarrollo ya ha atravesado los momentos que abordamos en las secciones anteriores.

Lo primero que hay que recordar es el hecho de que palabra y pensamiento son, en cierto sentido, inconmensurables:

El pensamiento y la palabra no están cortados por el mismo patrón. En cierto sentido, hay entre ellos más bien una contradicción que una concordancia. La estructura del lenguaje no es el simple reflejo especular de la estructura del pensamiento. Por eso el pensamiento no puede usar el lenguaje como un traje a medida. El lenguaje no expresa el pensamiento puro. El pensamiento se reestructura y se modifica al transformarse en lenguaje. El pensamiento no se expresa en la palabra, sino que se realiza en ella (Vygotsky, 1993, p. 297).

Teniendo en cuenta que se trata de dos unidades disparejas, Vygotsky se propone en este punto realizar un análisis de los planos que componen el proceso de “transformación” del pensamiento en lenguaje y del lenguaje en pensamiento. Este proceso se compone de cinco planos que se distribuyen a lo largo de un continuo que oscila entre el plano más externo y el plano más interno. Aquí reconstruiremos el proceso haciendo el recorrido en la dirección que va desde la palabra hasta el pensamiento, es decir, desde el plano más externo, hasta el plano más interno.

Los planos más externos se ubican en la esfera del lenguaje; un plano lo constituye el aspecto fásico del lenguaje, y otro el aspecto semántico. En este punto del análisis muestra cómo estos dos aspectos del lenguaje a pesar de que conforman una unidad, no coinciden uno con el otro. Varios hechos (observados tanto en el desarrollo como en situaciones particulares de los hablantes) soportan esta afirmación de que son aspectos distintos, e incluso que el paso del aspecto sonoro al aspecto semántico supone una transición importante que forma parte de la transformación de la palabra en pensamiento.

El siguiente plano, que supone un paso más hacia el interior, lo constituye el lenguaje interno. Su función difiere de la función del lenguaje externo: es lenguaje para uno mismo y no para

otros, y esta diferencia en la función tiene implicaciones en la estructura misma del lenguaje:

El lenguaje externo es el proceso de transformación del pensamiento en la palabra, su materialización y objetivación. El lenguaje interno es un proceso de sentido opuesto, que va de fuera adentro, un proceso de evaporación del lenguaje en el pensamiento. Luego la estructura del lenguaje interno ha de diferir respecto a la estructura del lenguaje externo (Vygotsky, 1993, p. 304).

De nuevo en este punto del libro se retoma el tema del habla autodirigida, pues al tratarse de un punto intermedio de transición entre el habla social y el habla interna, parece ser la clave para el estudio de las características particulares del lenguaje interno (que en este punto nos interesa como plano en el proceso de “evaporación” del lenguaje en el pensamiento: el proceso de comprensión). Psicológicamente, y de acuerdo con su función, el habla autodirigida equivale al lenguaje interno: ambas sirven a la orientación mental, a la toma de conciencia, a la superación de dificultades, etc. Así, las características estructurales encontradas en el habla autodirigida pueden esperarse en el habla interna con mayor acentuación, y con una diferenciación cada vez mayor respecto del lenguaje externo. De acuerdo con esto, algunas de las particularidades sintácticas y semánticas del lenguaje interno son: la predicación, la reducción fonética, el predominio del sentido, la aglutinación, el influjo del sentido y el carácter idiomático. Al tratarse de habla para uno mismo, y no para los demás, muchos de los elementos que componen el lenguaje externo quedan sobreentendidos, y su utilización caería en la redundancia: “Siempre sabemos de qué trata nuestro lenguaje interno. Siempre estamos al corriente de nuestro propio estado psicológico. Siempre conocemos el tema de nuestro diálogo interior. Siempre sabemos en qué estamos pensando. Siempre tenemos presente el sujeto de nuestro lenguaje interno. Siempre

está sobrentendido” (p. 328). Así, el lenguaje interno se va alejando cada vez más de las estructuras del lenguaje externo hasta convertirse en un dialecto intraducible, casi sin palabras, y solo comprensible para quien lo produce. De nuevo en este punto sale a relucir lo complejo del paso de un plano a otro en el proceso que va desde el pensamiento hasta la palabra o viceversa: “La transición del lenguaje interno al externo es una complicada transformación dinámica, la transformación de un lenguaje predicativo e idiomático en un lenguaje sintácticamente articulado e inteligible para los demás” (p. 337).

El plano siguiente, en el recorrido hacia el interior, lo constituye el pensamiento mismo. Como mencionamos anteriormente, aunque pensamiento y palabra constituyen una unidad en el pensamiento verbal, ambos no son idénticos. En esta medida, el pensamiento considerado con independencia del lenguaje solo puede definirse como un flujo, como un constante relacionar de algo con otra cosa: “todo pensamiento tiende a unir algo con algo, tiene movimiento, corriente, desarrollo, crea una relación entre algo y algo, cumple una función, hace una tarea, resuelve un problema” (p. 338). Mientras que el pensamiento es unitario, el lenguaje está siempre compuesto por unidades separadas; y todas estas diferencias hacen que el proceso de transición entre una forma y otra sea un proceso complejo de transformación: “El proceso de transición del pensamiento al lenguaje implica un complejísimo proceso de descomposición del pensamiento y de recomposición en palabras” (p. 340).

Finalmente, un último paso hacia el interior, revela la existencia del quinto plano: el motivo. Detrás de cada pensamiento, para Vygotsky, tendremos siempre un motivo que lo origina:

El pensamiento no nace de sí mismo ni de otros pensamientos sino de la esfera motivacional de nuestra conciencia, que abarca nuestras inclinaciones y

nuestras necesidades, nuestros intereses e impulsos, nuestros afectos y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectivo- volitiva. Solo ella tiene la respuesta al último « ¿qué? » en el análisis del proceso de pensar (1993, p. 341).

Vygotsky nos ofrece una imagen del pensamiento como un fenómeno holístico. Un acto del pensamiento, según él, es una totalidad que debe ser descompuesta y reconstituida para producir una secuencia de palabras. Lo que era simultáneo debe elaborarse secuencialmente, como una nube de tormenta que desata un torrente de gotas. El paso del pensamiento a la palabra, consecuentemente, es siempre indirecto, y deja tras de sí un rastro de “significación”. El pensamiento no coincide con las palabras; ni siquiera coincide con el significado de las palabras y, por lo tanto, debe pasar por el proceso de significación. Vygotsky hace aquí una distinción importante entre sentido y denotación (o referencia), que él llama “significación”; aquí está elaborando estas nociones a partir del trabajo de Frédéric Paulhan y de Gotlob Frege. Escribe que la significación es “la piedra del edificio del sentido”, y que una palabra “se enriquece” por “el sentido que extrae de la totalidad del contexto”. Como la palabra absorbe contenido emocional y cognitivo de su contexto, termina por significar al mismo tiempo más y menos de lo que significa en aislamiento. Esta significación constituye una mediación interna entre el pensamiento y el lenguaje. Cuando el pensamiento llega a las palabras, el pensamiento ha sido mediado internamente por las significaciones y externamente por las palabras. Como resultado de estas mediaciones un pensamiento no es simplemente expresado, es “realizado”, es “encarnado” en la “carne” del lenguaje. El paso a través de los planos del pensamiento verbal —partiendo del pensamiento, al lenguaje interno, luego a la forma interna de la palabra y finalmente a su forma externa— puede tomar una infinita variedad de

rutas. Más aun, la explicación del pensamiento no se halla en otros pensamientos, sino en los motivos y deseos del hablante que subyacen a los pensamientos y los mueven, como el viento que mueve una nube de tormenta. Comprender el habla de alguien significa, al final del análisis, captar sus motivos.

En estos pasajes encontramos entonces la propuesta de que un pensamiento puede expresarse de muchas maneras diferentes, de que siempre hay un “subtexto”, un “sentido latente”, un aspecto del pensamiento que permanece sin expresarse, o escondido, y de que, en consecuencia, una afirmación puede expresarse de muchas maneras diferentes.

Con este recorrido por los planos que componen el proceso que va desde la palabra al pensamiento, y desde el pensamiento a la palabra, finaliza el recorrido que Vygotsky se ha propuesto a lo largo del libro: el de rastrear la evolución cultural de la relación entre pensamiento y lenguaje. Las relaciones entre estas dos formas de la conciencia no son estables, y el estudio de estos cambios apunta a una conclusión más general: el estudio de la conciencia como un todo no puede reducirse al estudio de los procesos psicológicos en aislamiento.

Aun estableciendo la interdependencia de las funciones y la unidad en la actividad de la toma de conciencia, la psicología continuó estudiando, sin embargo, la actividad de las diferentes funciones, menospreciando su relación, y continuó considerando la conciencia como el conjunto de sus partes funcionales (Vygotsky, 1993, p. 208).

## Conclusiones

Un proyecto para una psicología materialista parece a primera vista una contradicción; aun así, en *Pensamiento y Lenguaje*, Vygotsky nos

muestra que se trata de un proyecto realizable. Su propuesta central consiste en que pensemos la conciencia como un aspecto de nuestra relación con el mundo, y como una operación conjunta de todas las funciones psicológicas. Debemos estudiar las funciones psicológicas –memoria, percepción, cognición, lenguaje, emoción– no en aislamiento, sino como componentes de este sistema dinámico. El hecho de que las relaciones entre los componentes de este sistema estén cambiando constantemente, significa que nuestra investigación debe ser “genética”: debemos estudiar el sistema a través del tiempo. El “momento social” en la ontogénesis de cada una de las funciones –el hecho de que primero sean sociales, y solo posteriormente personales–, significa que debemos estudiar las personas en interacción. La centralidad de los artefactos culturales como “mediadores” de la actividad humana, significa que debemos prestar atención a las condiciones materiales en las que las personas hablan y piensan.

La “psicología general” de Vygotsky asume que los seres humanos se forman en la actividad práctica, y que a través de nuestro trabajo, incluyendo el uso de signos, los humanos damos forma a nuestra propia naturaleza, a nuestras propias funciones psicológicas. El “individuo” moderno no es solamente un producto de la biología, sino también de la cultura y la historia. De esto se sigue que el análisis de la conciencia debe empezar con la actividad práctica, en circunstancias culturales específicas: debe ser una “psicología concreta” (Vygotsky, 1986, p. 53). Una aproximación de este tipo evita el clásico dualismo, incluyendo el de la mente y el cuerpo, y el del cognitivismo y el conductismo. Lo que llamamos “mente” debe ser entendido como un producto de las actividades culturales: Vygotsky fue “el primero en explicar la formación histórica de la mente” (Scribner, 1985, p. 121).

Vygotsky nos ofrece una perspectiva del pensamiento y del lenguaje en la que nos recomienda que veamos el pensamiento como algo que siempre emerge de la acción, y el pensamiento verbal como el dominio hábil del lenguaje. El lenguaje provee las generalizaciones, que se ha probado, son importantes para una comunidad cultural; también provee los medios para controlar y dirigir la acción. En el curso de la ontogénesis, el niño domina el lenguaje y otras herramientas cognitivas que se han elaborado en el curso del desarrollo histórico de su comunidad (Elkonin, 1967). Con el tiempo, el niño se hace capaz de usar estas herramientas para dominar sus propias funciones psicológicas, dando paso a las funciones psicológicas superiores que implican conciencia y control deliberado. Pero sigue siendo cierto que el pensamiento emerge del lenguaje y en el lenguaje, y que el lenguaje no “expresa” simplemente el pensamiento: el pensamiento es “encarnado” en la “carne” del lenguaje.

El análisis de *Pensamiento y Lenguaje* provee un poderoso ejemplo de un estudio materialista de

la conciencia, vista como un aspecto de cómo viven los seres humanos en el mundo. Este se centra en el reconocimiento que Vygotsky hace, como estudiante de filología, de la importancia del “significado de la palabra”, el significado intersubjetivo que toda palabra tiene como consecuencia de su historia.

Cuando el significado es visto únicamente como subjetivo es imposible comprender cómo el lenguaje, como artefacto cultural, provee un recurso que hace posible al niño no solo comunicarse con otras personas, sino también adquirir categorías culturalmente relevantes y relacionarse con objetos de una manera intelectual. Al elegir el significado de la palabra como unidad de análisis, Vygotsky pudo empezar a explicar cómo el pensamiento y el lenguaje humanos son productos de un proceso de desarrollo cultural. Haciendo esto, dio los primeros pasos en el camino hacia una psicología general que puede trascender el dualismo que todavía mantiene esclavizada a nuestra disciplina.

## Referencias

- Baillargeon, R. (2004). Infants reasoning about hidden objects: Evidence for event-general and event-specific expectations. *Developmental Science*, 7(4), 391-414.
- Barsalou, L. W. (1999). Perceptual symbol systems. *Behavioral and Brain Sciences*, 22(04), 577-660.
- Brentano, F. (2012). *Psychology from an empirical standpoint* [Trabajo original publicado 1874]. London: Routledge.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Carey, S. (2004). Bootstrapping & the origin of concepts. *Daedalus*, 133(1), 59-68.
- Catani, M., Jones, D. K. & Ffytche, D. H. (2005). Perisylvian language networks of the human brain. *Annals of Neurology*, 57(1), 8-16.
- Chomsky, N. (2005). Three factors in language design. *Linguistic Inquiry*, 36(1), 1-22.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Collins, A. & Bielaczyc, K. (1999). The enculturation of educational thinking. *Journal of the Learning Sciences*, 8(1), 129-138.
- DiSessa, A. A. (2006). A history of conceptual change research: Threads and fault lines. In K. Sawyer. (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 265-282). New York: Cambridge University Press.
- Elkonin, D. B. (1967). The problem of instruction and development in the works of L. S. Vygotsky. *Soviet Psychology*, 5(3), 34-41.
- Emerson, C. (1983). The outer word and inner speech: Bakhtin, Vygotsky, and the internalization of language. *Critical Inquiry*, 10(2), 245-264.
- Frankish, K. (2010). Dual-process and dual-system theories of reasoning. *Philosophy Compass*, 5(10), 914-926.

- Friederici, A. D. (2009). Pathways to language: Fiber tracts in the human brain. *Trends in Cognitive Science*, 13(4), 175-181.
- Giddens, A. (1982). Hermeneutics and social theory. In A. Giddens. (Ed.), *Profiles and critiques in social theory* (pp. 1-16). Berkeley, CA: University of California Press.
- Gopnik, A. & Wellman, H. (1994). The theory theory. In L. A. Hirschfeld & S. Gelman. (Eds.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture* (pp. 257-293). New York: Cambridge University Press.
- Husserl, E. (1913). *Logical Investigations* (2 volumes). London: Routledge.
- Jones, P. E. (2009). From 'external speech' to 'inner speech' in Vygotsky: A critical appraisal and fresh perspectives. *Language and Communication*, 29(2), 166-181.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Kahneman, D. & Klein, G. (2009). Conditions for intuitive expertise: A failure to disagree. *American Psychologist*, 64(6), 515-526.
- Klein, G. & Jarosz, A. (2011). A naturalistic study of insight. *Journal of Cognitive Engineering and Decision Making*, 5(4), 335-351.
- Kozulin, A. (1999). *Vygotsky's psychology: A biography of ideas*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lawrence, J. A. & Valsiner, J. (1993). Conceptual roots of internalization: From transmission to transformation. *Human Development*, 36, 150-167.
- Leopold, W. (1929). Inner form. *Language*, 5(4), 254-260.
- Luria, A. R. (1965). L.S Vygotsky and the problem of localization of functions. *Neuropsychologia*, 3(4), 387-392.
- MacDonald, P. S. (2000). Phenomenological factors in Vygotsky's mature psychology. *History of the Human Sciences*, 13(3), 69.
- Marx, K. & Engels, F. (1970). *The German ideology* [Trabajo original publicado 1845]. New Work: International.

- Moll, H. & Tomasello, M. (2007). Cooperation and human cognition: the Vygotskian intelligence hypothesis. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B Biological Science*, 362(1480), 639-648.
- Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child*. [Trabajo original publicado 1923]. London: Routledge & Kegan Paul.
- Potebnaya, A. A. (1913). *Thought and language*. Kiev: Ukrainian State Press.
- Rilling, J. K., Glasser, M. F., Preuss, T. M., Ma, X., Zhao, T., Hu, X. & Behrens, T. E. (2008). The evolution of the arcuate fasciculus revealed with comparative DTI. *Nature Neuroscience*, 11(4), 426-428.
- Rosch, E. (2009). Concepts: Think again. In P. Bundgaard & F. Stjernfelt. (Eds.), *Signs and meaning: Five questions* (pp. 200-225). Copenhagen: Automatic Press /VIP.
- Rosch, E. (2011). "Slow lettuce": Categories, concepts, fuzzy sets, and logical deduction. In R. Bělohávek & G. J. Klir. (Eds.), *Concepts and fuzzy logic* (pp. 89-120). Cambridge, MA: MIT Press.
- Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. New York: Dover.
- Savage, E. S., Murphy, J., Sevcik, R. A., Brakke, K. E., Williams, S. L., Rumbaugh, D. M. et al. (1993). Language comprehension in ape and child. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(3-4), 101-252.
- Savage, S., Fields, W. M. & Taglialatela, J. (2000). Ape consciousness-human consciousness: A perspective informed by language and culture. *American Zoologist*, 40(6), 910-921.
- Scribner, S. (1985). Three developmental paradigms. In E. Tobach, R. J. Falmagne, M. B. Parlee, L. M. W. Martin & A. S. Kapelman. (Eds.), *Mind and social practice: Selected writings of Sylvia Scribner* (pp. 281-288). New York: Cambridge University Press.

- Searle, J. R. (1980). The intentionality of intention and action. *Cognitive Science*, 4(1), 47-70.
- Shanon, B. (1993). *The representational and the presentational: An essay on cognition and the study of mind*. Harlow, UK: Harvester Wheatsheaf.
- Tomasello, M. (2000). Primate cognition: introduction to the issue. *Cognitive Science*, 24(3), 351-361.
- Tomasello, M. (2014). *A natural history of human thinking*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Towsey, P. M. & Macdonald, C. A. (2009). Wolves in sheep's clothing and other Vygotskian constructs. *Mind, Culture, and Activity*, 16(3), 234-262.
- Trauth, G. P. (1989). Towards an analysis of Humboldt's 'inner language form'. In I. Rauch & G. F. Carr. (Eds.), *The semiotic bridge: Trends from California* (pp. 409-420). New York: Walter de Gruyter.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, 185(4157), 1124-1131.
- Von Humboldt, W. (1999). *On language: On the diversity of human language construction and its influence on the mental development of the human species*. Cambridge: University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, M. A: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). Concrete human psychology [Written 1929]. *Soviet Psychology*, 27(2), 53-77.
- Vygotsky, L. S. (1991). *El significado histórico de la crisis de la psicología*. Obras Escogidas, tomo 1. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Obras Escogidas, tomo 2 (pp. 9-348). [Trabajo original publicado 1934]. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1994). The socialist alteration of man [Original work published 1930]. In R. Van der Veer & J. Valsiner. (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 175-184). Nueva Jersey: WileyBlackwell.