

Piaget y **Vigotsky** en la perspectiva de las relaciones entre comprensión y explicación

José Antonio Castorina, Universidade de Buenos Aires, CONICET, Argentina

<http://72.14.203.104/search?q=cache:G9XHBI0bLW0J:www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2150.doc+vigo+tsky+la+crisis+de+la+psicolog%C3%ADa&hl=es&gl=cl&ct=clnk&cd=13> 2006, mayo

En homenaje a Guillermo Blanck, por su labor incansable de recrear a **Vigotsky** y difundirlo en América Latina.

Pierre Bourdieu (1999) diferenciaba, a propósito de la interpretación de la obra de M. Foucault, una lectura de *lector* y otra de *auctor*. Según la primera se trata de comentar los textos de un autor, según la segunda se trata de hacer avanzar el conocimiento. Esta puede ser, incluso, infiel a la letra de los textos a los fines de acceder a su sentido más hondo, no siempre explícito. Incluso, debe ir más allá de los textos e identificar las posiciones del autor y del lector en sus respectivos campos de producción intelectual.

Más aún, quisiéramos ampliar la perspectiva del auctor: los textos originales, ciertas reinterpretaciones de sus tesis centrales y otros desarrollos posteriores forman parte integrante de una tradición de investigación, en el sentido de Laudan. En el caso de la comparación crítica de Piaget y **Vigotsky**, se trata de interpelar sus obras a partir de las cuestiones que se plantean en las extensiones y las ampliaciones producidas en la investigación empírica y en la reflexión teórica contemporánea.

El problema a considerar son las relaciones entre comprensión y explicación en las obras de Piaget y de **Vigotsky** referidas a la **psicología** del desarrollo cognoscitivo, tal como se pueden elucidar en el despliegue histórico de las tradiciones. Más precisamente, se trata de analizar aquellos modos de conocimiento y de aproximación metodológica en los términos de las condiciones y criterios que satisfacen en cada tradición. Básicamente, vamos a tener presente la tesis postulada por Bruner (1997; 1998) según la cual la obra de Piaget ha estado destinada por completo a suministrar explicaciones causales del proceso de formación de los sistemas de pensamiento, mientras la de **Vigotsky** se ha ocupado de situar las acciones humanas en narrativas o en formatos socio-culturales.

Nuestro interés es establecer inicialmente la cuestión epistemológica de la relación entre explicación y comprensión en la **psicología** del desarrollo cognoscitivo, para examinarla luego en las tradiciones iniciadas por Piaget y **Vigotsky**. Más particularmente, en base a ciertos textos de **Vigotsky** y algunas investigaciones empíricas que han extendido el programa piagetiano a los conocimientos sociales, sostendremos que tales métodos son irreductibles pero a la vez complementarios. A nuestro entender, esta tesis es consistente con el núcleo duro de ambos programas.

Finalmente, para defender lo anterior hay que justificar que tanto Piaget como **Vigotsky** abandonaron la categoría de causalidad positivista para acercarse a una perspectiva “sistémica”, aún por precisar.

La problemática de la explicación y la comprensión

La oposición entre ciencias naturales y ciencias de la cultura se apoyó a fines del siglo XIX, en el dualismo ontológico entre el “ser de la naturaleza” y el “ser de la vida social”. En las ciencias naturales, sus objetos remiten a hechos exteriores a la conciencia, mientras los objetos de las ciencias del espíritu surgen dentro de la conciencia. Por eso las primeras requieren explicación, mientras las segundas se inclinan hacia la comprensión de textos y actos humanos (Gil Antón, 1997). Este enfoque se sitúa en el contexto histórico del reduccionismo de las ciencias sociales a las ciencias naturales según la filosofía mecanicista.

Dilthey (1977) postuló que la naturaleza es externa a nuestra conciencia y como tal nos es ajena, mientras los hechos sociales se comprenden desde el interior, de modo intuitivo y no conceptual. Las ciencias de la cultura capturan una conexión interna inexistente para las ciencias naturales. Por lo tanto, la diferencia de métodos deriva del modo dicotómico en que accedemos a los hechos de la cultura y los de la naturaleza.

Este autor rechazó la reducción de los fenómenos psíquicos a fenómenos elementales por la vía de explicaciones causales y sostuvo, por el contrario, su interpretación empática. Su método de conocimiento era la comprensión de los significados de la cultura, ya que estos constituían la actividad humana y eran la manifestación espiritual del hombre. Por su parte, Weber (1957) compartió la preocupación de Dilthey por el carácter significativo del conocimiento social, pero no acordó con su perspectiva ontológica, que llevó al introspeccionismo como vía de acceso a los procesos sociales y psicológicos. Más bien, quiso refundar las ciencias sociales, superando tanto el reduccionismo como el dualismo ontológico. La distinción entre *erlaken* y *verstehen* ha llegado a ser desde entonces muy influyente en las discusiones acerca de las relaciones entre ciencias naturales y sociales, en las obras de von Wright (1971), Gadamer, (1975), Habermas (1972), o Ricoeur (1976).

En síntesis, la oposición de las culturas académicas resultó del fracaso del proyecto mecanicista del siglo pasado y del intento positivista lógico de unificar las ciencias según los criterios metodológicos del inductivismo y el experimentalismo (Brockmeier, 1996). Incluso, el propio Habermas (1971) no atacó centralmente al positivismo como enfoque de las ciencias naturales, sino a su intrusión en el campo de las ciencias sociales, lo que le llevó a sostener, aún en contra de su voluntad, la separación tajante de la ciencia natural y la ciencia social (Outhwaite, 1987).

Buena parte de la **psicología** del siglo XX se ha esforzado por alcanzar la “cientificidad” pero sin resolver las dificultades provocadas por la escisión

heredada de la filosofía moderna, entre sujeto y objeto, mente y cuerpo, individuo y sociedad, incluso entre cultura y naturaleza. El “split” se ha manifestado por ejemplo en la clásica pregunta por cuánta experiencia directa se requiere para la adquisición de una competencia o en el enfoque del desarrollo en términos de representaciones individuales internas al aparato mental, excluyendo la estructuración social. Desde el punto de vista epistemológico, ha sido típica la búsqueda de causas eficientes, sean factores internos o externos, que producen el desarrollo cognoscitivo.

Por su parte, Bruner (1986) confrontó al pensamiento explicativo o “paradigmático” con el pensamiento “narrativo”, justificando la orientación de la **psicología** hacia la significación de las acciones infantiles asociadas con los formatos culturales. La modalidad narrativa en **psicología** se caracteriza por producir relatos o crónicas históricas creíbles, ocupándose de las vicisitudes de las intenciones y de las acciones humanas. Para ellas no se exige verificación, sino alguna “verosimilitud” según la inteligibilidad del discurso. Por su lado, en la modalidad paradigmática, por más especulativa que sea la conformación de sus teorías, hay procedimientos que finalmente las verifican o las refutan. En síntesis, la explicación y la comprensión son dos modos de conocimiento en **psicología**: por estudio contextual de los significados o por búsqueda de universales cognoscitivos; recurriendo a una diversidad de “necesidades” narrativas o a la necesidad “única” de las explicaciones causales; reconstruyendo la ontogénesis de la comprensión infantil de la cultura o la ontogénesis de las explicaciones causales para los fenómenos naturales. Un psicólogo adopta una posición perspectivista ante las acciones infantiles situadas en la cultura o asume una posición neutral para explicar las conceptualizaciones infantiles (Bruner, 1999).

Según Bruner, Piaget sería un exponente de la perspectiva causal mientras Vigotsky se situaría en el campo de la interpretación al examinar la acción humana mediada por los significados en un contexto cultural. Esta diferenciación nítida justifica la tesis de una inconmensurabilidad “fuerte”, en el sentido de Kuhn, entre ambas psicologías. En otras palabras, estas perspectivas son autosuficientes: al examinar las explicaciones causales de los niños no se requiere de contextos ni variaciones culturales; por el contrario, al estudiar el conocimiento de las normas es imprescindible la comunicación dentro del sistema cultural. Al investigar dentro de un enfoque se vive literalmente en un mundo científico incomunicable con el otro.

Sin embargo, es problemático que los pensamientos de Piaget y **Vigotsky** se ajusten a esta caracterización. Más aún, la tesis de una separación tajante entre explicar o comprender los procesos cognoscitivos queda prisionera de la escisión entre naturaleza y cultura.

La explicación en Vigotsky

Los textos de **Vigotsky** (1993; 1995) muestran que su proyecto de **psicología** incluía de modo central a la explicación genética, tomando distancia

simultáneamente del reduccionismo naturalista y del dualismo de ciencia natural y ciencia social.

Las tesis de Dilthey sobre las “dos psicologías” se situaban en la tradición del dualismo cartesiano, al contraponer la explicación de los procesos inferiores (por ejemplo los reflejos) por mecanismos corporales sin significado con la comprensión de la motivación o el pensamiento, en base a su pura espiritualidad. En la misma línea, Spranger rechazaba decididamente toda explicación causal para la vida emocional. En cambio, para el materialismo naturalista el método “comprensivo” era un obstáculo para la construcción científica de la **psicología**: si los procesos psíquicos se forman en el reino de valores espirituales (o cultura) estaban más allá de los fenómenos materiales.

Vigotsky rechazó cualquiera de estas opciones interiores al dualismo para la vida emocional y sostuvo que la **psicología** explicativa era imposible sin la **psicología** descriptiva. Por ejemplo, para hacer inteligible la vida emocional hay que atribuirle significados, pero a la vez hay que explicar su constitución. En este sentido, no aceptó el enfoque de Dilthey de una especificidad cultural del psiquismo humano que eliminaba su inserción en relaciones causales, aún reconociendo su inquietud por la irreductibilidad de los fenómenos psíquicos superiores. Por su parte, la explicación naturalista era insuficiente para las emociones o las fuerzas motivacionales de la conducta, y por lo tanto se imponía una revisión del principio de causalidad (**Vigotsky**, 1993). Se debía buscar una alternativa al determinismo biológico que fuera capaz de sostener el carácter estructural de los procesos psíquicos superiores, irreductible a los componentes elementales y que replanteara la explicación en términos socio-históricos.

Vigotsky postuló básicamente la unidad dialéctica del cuerpo y la mente, de los aspectos naturales y socio-culturales de la vida del hombre en la tradición de Spinoza y de Marx. Ahora bien, al estudiar el modo en que la motivación influía en los comportamientos desplazó su interés hacia el sentido. Para ello pasó del significado al sentido como unidad de análisis de la **psicología**, de “la imagen del mundo revelada en la palabra” a la tensión de la actitud motivacional del individuo hacia el mundo. Así, el significado de una acción individual sólo puede ser comprendido si se conoce el contexto en que se lleva a cabo y su objetivo. Pero la palabra como un fenómeno intrapsíquico proviene de las modificaciones en el sistema de las interacciones sociales, se conforma por los procesos socio-culturales (Yaroshevsky, 1989).

Vigotsky diferenció la explicación socio-cultural para los procesos psíquicos superiores de una explicación por causas biológicas. En principio, el método de reconstrucción genética en la obra de **Vigotsky** se justificó por la complejidad e interrelación de los niveles de funcionamiento psicológico, en la filogenia y en la ontogenia. De este modo, la actividad psicológica propiamente humana se estudia por referencia a la cultura y las interacciones sociales. A su vez, tal perspectiva metodológica reclama una explicación genética para la emergencia de tal actividad, pero en qué consiste no está suficientemente claro en la obra de **Vigotsky** (Bronckart, 1996). La cuestión es ardua: si toda explicación causal consiste en postular una determinación por factores más

elementales (por ejemplo los factores neurológicos) se elimina la especificidad y complejidad de la vida psíquica. Y si se quiere sostener esta última, parece que no hay explicación, sino sólo comprensión del sentido de una totalidad. Sin embargo, el enfoque marxista de **Vigotsky** le condujo a promover un tipo de explicación que retuviera la significación propia de la acción socio-cultural y su carácter estructural (1995).

¿Cómo se puede caracterizar dicha explicación? El modelo positivista lógico de explicación por “cobertura legal” (Nagel, 1961) ha pretendido ser pertinente para cualquier ciencia empírica. Según este, una ley es causal si la relación formulada entre los eventos satisface algunas condiciones: que su relación sea invariante; que la causa implicada es una condición necesaria y suficiente del efecto; ambos eventos son espacialmente contiguos; la causa precede y es continua con el efecto; la relación entre los eventos es asimétrica. Desde distintas perspectivas filosóficas se han señalado las dificultades inherentes al modelo, y se han propuesto alternativas, en particular para las ciencias sociales. Así, se ha mostrado que no es el único modelo posible, que la acción humana admite explicaciones teleológicas, que para establecer las causas de un evento hay que considerar sus condiciones contextuales, o que la relación causal depende de una trama de interpretaciones (von Wright, 1971).

El modelo positivista ha influido fuertemente en la investigación psicológica, al fijarse como objetivo la determinación de las causas eficientes del desarrollo, por ejemplo, las variaciones ambientales en el neoconductismo o la programación interna en el cognitivismo. Sin embargo, este proyecto es claramente insuficiente para las interacciones cognoscitivas que producen sus propias reorganizaciones, dando lugar a nuevos saberes, escapando al espíritu del dualismo entre individuo y sociedad; externo e interno; naturaleza y cultura. Esto es, cuando el proceso de conocimiento se caracteriza por un sistema abierto de intercambios entre individuos, mundo natural y sociedad.

El recurso a causas “externas” o “internas” equivaldría a desconocer la complejidad de los sistemas, su propia autoorganización, reduciéndolos a factores que pueden intervenir en su funcionamiento, pero que no los agotan. Ninguna secuencia de antecedentes y consecuentes, linealmente establecida, podría dar cuenta de las interacciones constitutivas de los procesos psicológicos superiores. En este sentido, una explicación genética o “reconstructiva” para los sistemas no se identifica con “el encadenamiento de hechos que permitiera entender un suceso histórico”, del positivismo. Se trata, más bien, de explicar un estado relativo de conocimiento en virtud de su propia constitución emergente de la acción del sistema abierto de interacciones.

Claramente, la interiorización vigotskyana no podría considerarse como una explicación causal clásica para la subjetividad, como su determinación unilateral. Por el contrario, se puede afirmar una relación dialéctica: “..la personalidad viene a ser “para sí” lo que “es en sí” a través de lo que significa “para los demás”” (1995, pág. 149). Los procesos cognoscitivos son primero sociales antes de ser controlados intrasubjetivamente, pero no en el sentido de que éstos sean causados por eventos exteriores a los actos del individuo. Un proceso es social, y solo en tal sentido es “externo” (1995), por ser

originalmente producido entre individuos. Más aún, “cada nueva forma de experiencia cultural no surge simplemente desde afuera, independiente de la situación del organismo en el momento dado del desarrollo, al asimilar toda una serie de formas de conducta, las simula según el nivel de desarrollo psíquico en que se halla” (1995, pág. 106). A su vez el curso interno de desarrollo no está separado de la educación externa, el desarrollo apropiativo- cultural es un proceso interno de esencia externa (Sève, 1999).

Además, **Vigotsky** afirma que cuándo surgen las funciones psíquicas superiores no desaparecen las funciones psíquicas elementales, propias del desarrollo natural. Estas se mantienen en el nuevo nivel que las “niega” en el sentido hegeliano de la superación dialéctica (*Afhebung*). Es evidente que ninguna causalidad lineal de hechos sucesivos podría dar cuenta de esta revolución intelectual.

La explicación genética vigotskyana es sistémica, en el sentido de que la emergencia de formas nuevas de conocimiento depende de procesos asimétricos de enseñanza y aprendizaje, dónde se incluye la negociación de la “zona” de la que forma parte quien aprende (Valsiner, 1998). La internalización simbólica supone la actividad interna que transforma la apropiación cultural, por lo tanto, la dinámica del sistema de las interacciones provoca la novedad y el logro de la resolución individual y autónoma de los problemas.

El investigador de las acciones humanas mediadas por signos debe entrar en el dominio de la interpretación. Por ello, la **psicología** sería hoy para **Vigotsky** una manera de “hacer significado” para entender como los niños piensan el mundo, situando sus acciones en el contexto cultural. La semiotización del psiquismo admitiría una perspectiva hermenéutica para su estudio, incluyendo los formatos narrativos postulados por Bruner. Sin embargo, **Vigotsky** afirmaría simultáneamente las explicaciones sistémicas que hemos esbozado, justamente por ser adecuadas para las totalidades significativas del pensamiento. Esto es, sostendría firmemente una dependencia explicativa no lineal del funcionamiento psíquico individual respecto de las condiciones socio culturales, en tanto el sentido de los signos dependa permanentemente de la negociación y/o del aprendizaje social, o el pensamiento se conforme por la intervención del sistema cultural de signos.

La comprensión en el programa piagetiano

Piaget distinguió la comprensión de los significados de la explicación causal, pero rechazó la dualidad ontológica entre las ciencias en el mismo espíritu spinozista de **Vigotsky**. Básicamente, su postura era que la complementariedad metodológica y epistemológica entre la conciencia de los significados insertos en los sistemas de implicación y los sistemas causales se encontraba en todas las ciencias. En las naturales, las formas de explicación articulan la causalidad material con los sistemas lógico-matemáticos que la organizan; en las ciencias sociales, la “intención” individual o colectiva es

causalmente una autoregulación y desde el punto de la conciencia es una implicación entre valores y conocimientos (1972).

Sin embargo, al afirmar que la serie de significaciones prácticas o conceptuales no se reducía al comportamiento orgánico no se resolvía la cuestión de la naturaleza de la explicación para la constitución del sujeto humano. Era preciso examinar los significados que definen la estructuración cognitiva, incluso en una lógica de las significaciones (Piaget, García, 1989) e identificar los mecanismos causales que los producen. Para dar respuesta a la cuestión de cómo se originan las formas nuevas de conocimiento son insatisfactorias las relaciones de antecedente a consecuente entre las condiciones del medio o factores internos y los comportamientos. Para establecer las condiciones necesarias y suficientes de la emergencia de la novedad tuvo que modificar la noción de explicación, como **Vigotsky**.

El proceso de equilibración que explica retroductivamente la secuencia de sistemas cognitivos no es una "causa" que opera en el sentido positivista para sus efectos cognoscitivos. Por el contrario, cada sistema de acción se reorganiza por la dialéctica entre la asimilación de situaciones empíricas (u otros sistemas) y su acomodación a ellas. En particular, la explicación es sistémica porque consiste en las interrelaciones e interacciones de la actividad del sujeto con los contenidos experienciales, entre las coordinaciones de la acción y los observables, que son interpretaciones de hechos (García, 2000). En conjunto, el sistema se transforma, moviéndose de estados de menor a mayor validez en base a las desestabilizaciones y reequilibraciones, explicando de este modo la emergencia de las nuevas propiedades.

El problema que no fué contemplado en las indagaciones piagetianas es si la comprensión de la acción humana que evoca intenciones individuales o colectivas es compatible con la explicación genética. A este respecto, queremos sugerir que para dar cuenta de la formación de los conocimientos acerca del significado de las normas se debe incluir la comprensión infantil de las situaciones sociales mediadas simbólicamente.

Las indagaciones empíricas muestran que los sujetos llegan a conceptualizar la legitimación o los límites de la autoridad escolar interpretando el significado de sus actos. Se pueden enumerar rápidamente algunos de los rasgos de este conocimiento social (Castorina, 2000):

Los alumnos interpretan las intenciones individuales de las autoridades y de lo que la escuela "pretende" de ellos en su experiencia vivida con la normativa. Además, las significaciones de los actos se expresan por mediación de los símbolos de autoridad, como los ritos institucionales, las prescripciones propiamente dichas, los gestos de la maestra y la directora, o las sanciones. Ninguno de éstos remite "per se" a los significados institucionales. Por último, la búsqueda infantil del significado de aquellos símbolos se sostiene en los actos eventuales de los "otros", tiene en cuenta los significados que la propia autoridad les atribuye en el ejercicio de su poder. A esta comprensión

infantil de los símbolos sociales en la práctica intuitiva con la autoridad se puede añadir una segunda hermenéutica, propiciada por la investigación clínica. Es decir, una interpretación explícita de los sujetos de los significados de su propia participación en los actos normativos que involucra conceptualizaciones.

De este modo, los sujetos elaboran “teorías” con diferentes dominios de entidades e hipótesis organizadas en forma de argumentos explicativos para la legitimación, límites y jerarquía de la autoridad escolar. Se trata de explicaciones no causales que dan “razones” de los actos de autoridad. En un primer nivel, éstas se basan en atributos personales y patrimoniales (“la directora es directora porque le compró la escuela al dueño”); más tarde los sujetos hacen una apelación limitada a los cargos y a las normas (“la directora lo es porque lo dice el cargo”).

Por lo visto, esta investigación no supone sujetos marginados del mundo socio-cultural sino que pone en evidencia su elaboración conceptual en base a las interacciones sociales con el objeto. Las explicaciones infantiles se insertan en los intercambios discursivos y en la búsqueda de significados normativos; recíprocamente, éstos requieren de una atribución de un sistema teórico. Así, los actos simbólicos de la autoridad se hacen inteligibles a los niños en su significado cuándo construyen sus “razones”.

Se puede distinguir, entonces, entre la “teoría” del niño sobre la autoridad y la teoría del psicólogo genético acerca de la producción de aquella. La teoría de la equilibración explica la formación de las teorías infantiles, ya que se puede postular un proceso de pasaje de un análisis centrado en aspectos “intra” (personales) de la autoridad a otro más objetivo y relacional, de tipo “intra” (sistema de cargos). Similarmente, es plausible postular una progresiva diferenciación e integración de las nociones. De este modo, se trata de reconstruir las “aproximaciones” inacabables del saber infantil al sistema normativo y de postular una laboriosa abstracción y reorganización de los marcos conceptuales.

En síntesis, estos estudios no tienen la obligación de buscar leyes universales del desarrollo de los conocimientos sociales y sobre todo, no suponen un sujeto solitario que conoce por fuera de la cultura. Pero tampoco se comprometen con las explicaciones naturalistas propuestas en la **psicología** cognitiva actual: por causas biológicas “subyacentes” para la habilidad de formar teorías sobre la autoridad y por capacidades innatas para la interpretación o negociación de los símbolos sociales (por ej. en Olson y Astington, 1995). Por el contrario, se sostiene un proceso de equilibración para dar cuenta de la reorganización de las “teorías” infantiles surgidas en las interacciones con el objeto social. Este tipo de explicación sistémica es irreductible y a la vez indisociable del reconocimiento de las actividades interpretativas de los niños.

Conclusión

La tesis de la inconmensurabilidad entre el mundo intelectual paradigmático de Piaget y el mundo narrativo de **Vigotsky** es discutible. Los programas de investigación que inauguraron no corresponden estrictamente a una caracterización que permanece en el espíritu del dualismo de ciencias naturales y ciencias sociales.

Por un lado, los textos de **Vigotsky** ponen en evidencia una perspectiva de raigambre marxista centrada en la explicación filogenética y ontogenética de la constitución del psiquismo humano superior. La posibilidad de compatibilizar la comprensión de los sistemas culturales con algún tipo de determinación supone el abandono la causalidad positivista. Cabe recordar que esta última es una herencia epistemológica de la filosofía dualista de la modernidad y sobre ella se ha edificado la oposición entre comprensión y explicación. Por el contrario, al adoptar una perspectiva sistémica para la explicación de las funciones psíquicas superiores se puede conjugar aquellas metodologías.

Por otro lado, las extensiones del programa original de Piaget sobre el conocimiento social resultan consistentes con tesis cruciales de su núcleo, aunque sea preciso revisar algunas de éstas. Se muestra la formación de “teorías” infantiles sobre la autoridad escolar en las condiciones de una interacción social con dicho objeto, particularmente los intercambios simbólicos, y se propone simultáneamente una explicación sistémica por equilibración para estos conocimientos. De ser así, tales indagaciones no entran en el “modo paradigmático” de hacer ciencia. El sujeto de los conocimientos sociales no es solitario ni su objeto es “externo” como una cosa. La **psicología** genética también puede complementar las explicaciones de la génesis del conocimiento infantil con la exigencia de situar el conocimiento de los sujetos en los intercambios simbólicos y las prácticas sociales.

En definitiva, una lectura de *auctor* nos lleva a pensar que la irreductibilidad entre explicación y comprensión no diferencia a las psicologías de Piaget y de **Vigotsky**, sino que es propia de cada programa de investigación. Además, dichas aproximaciones metodológicas son indisociables en la investigación del desarrollo psicológico. Esto último es posible si se adopta una perspectiva sistémica para la explicación de la génesis de los conocimientos. De este modo se debilita la tesis de que Piaget y **Vigotsky** pertenecen a universos intelectuales inconmensurables, aunque sin duda ambos han planteado problemáticas diferentes (Castorina, 1995). En tal sentido, se abre una perspectiva de intercambio fructífero en la investigación.

Bibliografía

BOURDIEU, P (1999): *Intelectuales, Política y Poder*. Bs. As. EUDEBA.

BROCKMEIER, J (1996): "Explaining the Interpretative Mind", Human Development, 39; 287-294.

BRONCKART, J.P (1996): "Units of analysis in psychology and their interpretations: Social interactionism or logical interactionism?", en . Vonèche and a. Tryphon compls.), Piaget-**Vigotsky**, The social genesis of Thought. East Sussex, UK, Psychology Press.

BRUNER, J (1986): Actual Minds, posibles worlds, Cambridge MA: Havard Unversity Press.

BRUNER, J (1997): "Celebrating divergence: Piaget-**Vigotsky**", Human Development, 40; 63-73.

BRUNER, J (1999): "Introducción" a (G. Blanck comp.) Lev. **Vigotsky**: El Desarrollo Cultural del Niño y Otros Textos Ineditos, Buenos Aires. Ed. Almagesto.

CASTORINA, J.A (1995): "El debate Piaget-**Vigotsky**: la búsqueda de un criterio para su evaluación", en Piaget-**Vigotsky**, contribuciones para replantear el debate, Bs.As. Paidós (hay versión portuguesa, Editorial Atica, 1997)

CASTORINA, J.A (2000): "La construcción del conocimiento social. Una perspectiva epistemológica", en (J.A. Castorina comp.) Desarrollos y Problemas en **Psicología** Genética. Buenos Aires. EUDEBA.

DILTHEY, W (1977): Descriptive Psychology and historical understanding. The Hague: Nijhoff (Originally published 1911).

GADAMER, H (1975): Truth and Method. London. Sheed & Ward.

GARCIA, R (2000): El Conocimiento en Construcción. Barcelona. Gedisa.

GIL ANTÓN, M (1997): Conocimiento Científico y Acción Social. Barcelona. Gedisa.

HABERMAS, J (1972). Knowledge and human interest. London. Heinemann.

NAGEL, E (1961): The Structure of Science. Problems in the logic of scientific explanation. New York. Harcourt Brace & World.

OUTHWAITE, W (1987): New Philosophies of Social Science. London. Mc Millan.

OVERTON, W (1998): "Developmental Psychology: Philosophy, Concepts and Methodology", (en W. Damon and R. Lerner Ed.) Handbook of Child Psychology. New York. John Wiley.

PIAGET, J (1972). Epistémologie des sciences de l'homme. Paris. Gallimard.

PIAGET, J; García (1989): Hacia una lógica de las significaciones. Barcelona. Gedisa.

RICOEUR, P (1976). Interpretation Theory. Forworth. Texas University Press.

SÈVE, L (1999): "Quelles contradictions?. A propos de Piaget, **Vigotsky** et Marx" en Avec **Vigotsky**. Paris. La Dispute.

VALSINEER, J (1998): "The Development of the Concept of Development: Historical and Epistemological Perspectives", en Handbook of Child Psychology. Ob. Cit.

VIGOTSKY, L (1993): "El significado histórico de la **crisis** en **psicología**. Una investigación metodológica". Obras Escogidas, T. I. Madrid. Visor.

VIGOTSKY, L (1995): "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores", en Obras Escogidas, T. III, Madrid. Visor.

VON WRIGHT, G.H (1971): Explanation and understanding. London. Routledge & Kegan Paul.

WEBER, M (1957): The Theory of social and economic organization. Glencoe. The Free Press (Originally published 1924).

YAROSHEVSKY, M (1989): Lev Vygotsky. Moscow. Progress Publishers.

Abstract

Piaget y **Vigotsky** en la perspectiva de las relaciones entre explicación y la comprensión

Este artículo se propone situar los programas de investigación de la **psicología** genética y de la escuela socio-histórica en el contexto del debate contemporáneo acerca del alcance de los modos de conocimiento por explicación y comprensión en las ciencias sociales.

Primeramente se presenta la problemática de la dicotomía de los métodos, su origen en la filosofía de la ciencia social y su impacto en la **psicología** del desarrollo. Particularmente se evoca la tesis de Bruner acerca de la inconmensurabilidad de las teorías de Piaget y de **Vigotsky** en base a sus respectivas pertenencias al modo paradigmático y al modo comprensivo de hacer **psicología**.

En segundo lugar, y en base a un análisis de los textos de **Vigotsky** se muestra su firme rechazo al dualismo que subyace a la **psicología** contemporánea, especificada en su crítica al interpretacionismo de Dilthey y al materialismo naturalista. Ahora bien, la semiotización de los procesos psíquicos superiores justifica, como ha sido señalado por Bruner, una aproximación

comprensiva a las acciones humanas en la **psicología** socio-histórica. Pero simultáneamente se hace hincapié en el propósito de **Vigotsky** de sostener una explicación genética para la constitución de las funciones psíquicas superiores y se argumenta que dicha explicación no se puede identificar con la relación causal de antecedente a consecuente. Se sugiere que una explicación “sistémica” sería adecuada a la índole significativa de los procesos psicológicos y al modo dialéctico en que **Vigotsky** planteó la naturaleza de la internalización cultural.

En tercer lugar, Piaget había rechazado el dualismo de explicación y comprensión y postulado que ambas aproximaciones se conjugan tanto en las ciencias naturales como en las ciencias sociales. Sin embargo, la cuestión adquiere particular relevancia cuando se trata del estudio psicogenético del conocimiento de acciones humanas y de significados colectivos, que no fué abordado por Piaget. Se consideran, entonces, algunas investigaciones que extienden su programa hacia la formación de nociones referidas al significado de los actos de la autoridad escolar. Así, se han examinado las interpretaciones infantiles de los ritos, gestos y ordenes de la autoridad como parte del intercambio simbólico de los actores institucionales. Se ha establecido también que los procesos de equilibración pueden explicar la construcción de las diferentes “teorías” para dar las razones de la legitimidad o ilegitimidad de los actos de la autoridad.

Los estudios psicogenéticos mencionados apelan a una explicación sistémica, que es claramente idónea para la reorganización de las nociones sociales de los sujetos y dan importancia a las interpretaciones infantiles del significado normativo de los símbolos de autoridad. Más aún, la complementación de ambos enfoques es necesaria para reconstruir estos conocimientos sociales.

En síntesis, una versión renovada del programa de investigación de Piaget y de los escritos de **Vigotsky** parecen mostrar que en ambos puede haber explicaciones para la emergencia de los conocimientos, en una perspectiva sistémica. Además, **Vigotsky** inscribió a las acciones infantiles en un marco de significados socio- culturales y se puede sugerir que un estudio psicogenético está en condiciones de hacerlo, al situar los conocimientos en las prácticas sociales.

De lo dicho se infiere un debilitamiento de la tesis de la inconmensurabilidad de los proyectos de nuestros autores, en la medida en que la explicación y la comprensión son indisociables en cada uno y en que comparten una misma perspectiva acerca de la explicación genética.