

# Celebrando la *divergencia:* Piaget y Vigotsky<sup>1</sup>

## Presentación

Jerome Bruner es uno de los pilares del pensamiento moderno en el campo de la educación. Su vasta producción como autor y su arduo trabajo innovador han trascendido e impactado a nivel mundial. Bruner tiene la gran cualidad de poder comunicarse, ya sea por escrito o en conferencia, de una forma atractiva y amena, logrando que los temas complejos sean accesibles tanto para el neófito como para el sofisticado experto.

En este brillante ensayo “Celebrando la divergencia: Piaget y Vigotsky”, Bruner nos adentra en la producción intelectual de Jean Piaget y Lev Vigotsky mostrando cómo influyeron en ellos sus orígenes, sus creencias y su contexto sociocultural. Dada la diferencia marcada entre las teorías de Piaget y Vigotsky, la tentación de quienes los estudiamos es de optar por una u otra, pero en este texto, el autor nos aporta argumentos y evidencias para valorar ambas propuestas. Bruner nos invita a mantener nuestras mentes abiertas y una actitud de diálogo constante frente a estos dos grandes pensadores con teorías fundacionales, tal y como lo ameritan sus geniales propuestas y la ya probada aplicación de sus ideas para la mejoría de los procesos educativos.

En *Sinéctica*, agradecemos al Señor Jerome Bruner la gentileza de ceder su ensayo para publicar la traducción de esta conferencia magistral, que fuera impartida en Ginebra, Suiza, el 15 de septiembre de 1996; en un acto conjunto entre la *Growing Mind Conference*, para celebrar el centenario del nacimiento de Jean Piaget, y la Conferencia Vigotsky-Piaget, en el Segundo Congreso de Investigación Sociocultural con motivo del centenario de Lev Vigotsky y Jean Piaget.

JEROME BRUNER\*  
*Traducción de Anita Nielsen*

**P**rimero permítanme hacer explícito lo que muchos de nosotros hemos estado pensando mientras contemplábamos este doble centenario. Qué gran fortuna para nosotros, los estudiosos del desarrollo humano, haber contado con estos gigantes, Jean Piaget y Lev Vigotsky, inspirando nuestras búsquedas. No celebramos sólo sus logros intelectuales sino también su grandeza de espíritu y su valor; su voluntad para decir y admitir lo complejo que es su sujeto de estudio: la mente creciente. Ellos nos enseñaron a no simplificar de más. Para ellos la mente nunca fue sólo eso. Nos dejaron una herencia libre de reduccionismo, para atesorarla verdaderamente.

Pero nuestra tarea no es sólo celebrar el pasado sino anticipar el futuro. Antes de comenzarla, permítanme decir unas palabras más acerca de la resistencia a la simplificación excesiva. La ciencia no desmitifica al ignorar los misterios, lo hace al enfrentarlos. El único misterio de la mente es su privacía, su subjetividad inherente; pero a pesar de toda su privacía, la mente genera un producto público. Genera conocimiento global, útil; aunque este conocimiento se construye, nunca se puede aprehender en el sentido objeti-

vista. Si esto es cierto para nuestro conocimiento del mundo natural, lo es aún más para nuestro conocimiento del mundo social y, a pesar de la introspección, aun para el conocimiento que tenemos acerca de nosotros mismos. Lo extraordinario de nosotros como especie es que no sólo nos adaptamos al mundo natural y social mediante las acciones apropiadas sino también creamos teorías e historias que nos ayudan a comprender e incluso explicar el mundo y las acciones que realizamos en él, tanto nos han importado estas teorías e historias que hasta guerras hemos hecho en su nombre.

Piaget y Vigotsky dedicaron sus vidas a estudiar cómo se desarrollan los seres humanos para construir e intercambiar teorías acerca del mundo y de ellos mismos. Cada uno propuso una epistemología que reconoce la naturaleza esencialmente desarrollista de la construcción de esta teoría. Ambos se asombraron tanto ante las construcciones cognitivas del niño en desarrollo como ante las aportaciones de un Pitágoras, un Pascal o un Tolstoi. Su respeto a los cambios de la mente tuvo un impacto indudable en el estudio del desarrollo humano, en el clima intelectual de nuestros tiempos.

\* *Psicólogo y educador, ha trabajado cuestiones de aprendizaje, percepción, memoria y otros aspectos cognitivos en niños, teniendo gran influencia en el sistema educativo norteamericano. Entre sus publicaciones se encuentran: The Process of Education (1960), Acts of Meaning (1991) and The Culture of Education (1996).*

Sin embargo, estos dos grandes hombres, por su espíritu abierto, tuvieron, como todos sabemos, perspectivas profundamente diferentes. El genio de Piaget consistió en reconocer el papel fundamental de las operaciones lógicas en la actividad de la mente humana; el de Vigotsky, en reconocer que el poder intelectual del individuo depende de su capacidad de apropiarse de la cultura humana y de la historia como herramientas de la mente. Si Piaget nos hizo sensibles a los poderes analíticos de la INRC, “cuatro grupos y las dieciséis proposiciones binarias” para explicar los poderes de la mente, Vigotsky<sup>2</sup> nos despertó al significado de la afirmación de Francis Bacon “*Nec manus, nisi intellectus, sibi permissus, multam valent: instrumentis et auxiliibus res perficitur*” (“Déjalos solos y ni la mano ni la mente solos, por mucho, son perfeccionados por los instrumentos y los apoyos que ellos emplean”).

La perspectiva de Piaget

Semejante diferencia entre un pensador que enfatizó los procesos lógicos autóctonos e interiores y otro que puso énfasis en el papel moldeador de la cultura, naturalmente causó divergencias fuertes en sus enfoques respecto al desarrollo mental. Hoy quiero explorar estas diferencias con la mira de especular si sus puntos de vista son compatibles en un nivel más profundo; si son desproporcionados, pero complementarios, o si sus concepciones del desarrollo de la mente son simplemente incompatibles. No debemos preocuparnos por el fin de nuestro cuestionamiento. Recordemos la propuesta de Niels Bohr: “*los opuestos de las grandes verdades también pueden ser verdad, sólo son falsos los opuestos de las verdades pequeñas*”.

La mente, dice Piaget, puede ser descrita por sus operaciones lógicas organizadas que median entre el mundo y nuestro conocimiento del mismo. Dado que no se puede conocer el mundo directamente sino sólo a través de la mediación de estas operaciones lógicas, nuestro conocimiento es una construcción que todavía tiene que ser probada contra la acción continua en el mundo. Las operaciones lógicas de la mente, que comienzan con la internalización de una acción, constituyen un cálculo lógico cuyo alcance y poder aumentan por la descentralización de la acción inmediata, como ocurre en cualquier cálculo lógico; los operadores, en el cálculo mental piagetiano, generan construcciones libres de contradicción acerca de un mundo que pueden ser probadas mediante su éxito en la acción, pero también de su poder para proporcionar comprensión. Para Piaget el conocimiento del mundo se hace, no se encuentra.

El crecimiento mental consiste en que el niño pasa de los sistemas de operaciones lógicas más simples a los más complejos; el proceso se efectúa mediante la transformación e internalización de la acción en pensamiento. Una vez que se ha internalizado la acción en el pensamiento y éste es descentralizado y reversible, el escenario está preparado para el crecimiento de las operaciones formales, en las que el pensamiento se convierte en su propio objeto y por eso puede ser traducido en proposiciones conscientes. El pensamiento operacional concreto requiere de la comprensión de la identidad de un objeto a través de transformaciones en su apariencia o en las acciones que ejecutamos en él. Las operaciones formales presuponen la capacidad de redescibir el pensamiento en forma de proposiciones, lo cual tiene como precondition, en al-

gún sentido, que sea capaz de saber lo que uno sabe. En ambos casos siempre ha estado poco claro si la conciencia es precondición o un “concomitante” para dar un paso cognoscitivo hacia un nivel más alto. Ciertamente la función de la conciencia del crecimiento siempre me ha parecido un asunto inquietante en la teoría de Piaget.

Tampoco fue claro, en lo general, a pesar de las muchas páginas dedicadas al sujeto, qué impulsa el crecimiento de la mente del niño desde la etapa de las operaciones lógicas hasta la siguiente arriba. ¿Fue *prise de conscience*, el reconocimiento de la contradicción, la descentración, el fracaso de la praxis o qué? Lo que siempre ha estado muy claro, sin embargo, es que el crecimiento de la mente sigue un curso invariable, sea lo que fuere que impulse o alimente este proceso. Tan no varió este curso que la historia del pensamiento humano lo había seguido. Este fue el reto epistemológico genético de Piaget a los historiadores de la ciencia y el conocimiento.

En términos más generales, lo que se ha dicho que impulsa el crecimiento en este curso invariable ha sido el desequilibrio, un proceso creado mediante la relación entre dos procesos componentes. Los encuentros con el mundo fueron asimilados en las estructuras mentales preexistentes o las estructuras existentes fueron cambiadas para acomodarlas. En un extremo está la asimilación del juego; en el otro, la acomodación incomprendida de la imitación. Ninguna de las dos sostiene por sí sola la praxis adecuada ni logra la comprensión. Pero el interjuego o conflicto de asimilación y acomodación lleva al crecimiento cognoscitivo, ya sea al provocar la descentración, la conciencia o lo que sea. No sería injusto decir que las di-

námicas del desequilibrio nunca han sido claras.

Como consecuencia de esta falta de claridad, las causas del desarrollo de la mente en la teoría piagetiana parecen crónicamente subespecificadas, aunque la dirección invariable de este crecimiento pareciera suficientemente clara. La teoría, en consecuencia, se ha vuelto más una teoría de la dirección de este crecimiento que de las causas del mismo. Pero la decisión de Piaget de centrarse en la dirección del crecimiento mental y no en sus causas contingentes fue desafiante, brillante y única. Porque históricamente los esfuerzos por estudiar sus causas habían llegado a un callejón prácticamente sin salida. El nuevo énfasis de Piaget rompió milagrosamente la esclavitud de los asociacionistas de la vieja guardia y de las teorías del aprendizaje que databan de tiempos de Aristóteles y habían sido renovadas regularmente en tiempos más recientes por filósofos empíricos de Hobbes y Locke en adelante. Tales teorías estuvieron demasiado sujetas a las contingencias de encuentro para satisfacer la necesidad de Piaget; todos fracasaron en el manejo de la sistematicidad inherente al crecimiento mental porque pusieron esta sistematicidad en el mundo y no en el propio desarrollo de la mente. Esto último fue el planteamiento de Piaget. No importa que el desequilibrio y la descentración estuvieran plagados de la subdeterminación. Por lo menos mantuvieron intacta su visión más general de crecimiento como sistemático y no guiado sin orden por las contingencias de la asociación y el reforzamiento. No importa que sus puntos de vista llevaran a problemas interminables con el *décalage* —porque el crecimiento sistemático en un dominio de conocimiento no siempre

---

*La decisión de Piaget de centrarse en la dirección del crecimiento mental y no en sus causas contingentes fue desafiante, brillante y única.*

---

se generaliza a los otros; el asunto del *décalage* nos puede llevar a una mejor comprensión de lo que constituyen los dominios del conocimiento.<sup>3</sup>

Pero basta de referirnos a los meros fundamentos de la teoría de Piaget. Obviamente, los he simplificado sin piedad. Pero antes de continuar permítanme hacer notar un hueco misterioso en su teoría. Tiene que ver con la intersubjetividad: la forma como llegamos a conocer la mente del otro lo suficiente para que nos ayude a construir nuestros mundos mediante la negociación, la instrucción, la inculturación, etcétera. Aun el trabajo bien conocido de Doise y Mugny<sup>4</sup> vio el papel de los *otros* en las tareas piagetianas, como, por así decirlo, una descentración obligada al proponer diferentes soluciones. Los otros ayudaban no como colaboradores o miembros y compañeros de una cultura sino desafiando a una solución dominante al proponer otra diferente, un proceso complementario del método experimental nomotético que llevaba al crecimiento cognoscitivo.

Para aclarar esto debo explicar de qué manera describió Piaget su tarea como psicólogo desarrollista. En su denso libro publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre las ciencias humanas<sup>5</sup> caracteriza el logro del conocimiento como divisible en cuatro “dominios metodológicos”. El primero es el nomotético, guiado por experimentación analítica descentrada (objetivada), que incluyó su propia versión de la psicología del desarrollo, y su dominio fue el desarrollo de la comprensión nomotética en los jóvenes. Un segundo dominio fue el histórico, “cuyo propósito es reconstruir e interpretar el desenvolvimiento de todas las manifestaciones de la vida social a

través del tiempo”.<sup>6</sup> El tercero es el de las “ciencias legales”, que explora las normas u “obligaciones” sin tomar en cuenta sus causas. Y, finalmente, el cuarto es el filosófico, y su meta es coordinar todas las formas de conocimiento en “un concepto del mundo”.

Como ya dije, creo que Piaget, como científico nomotético autodidacta, consideró que su tarea era el estudio del desarrollo de la construcción de conocimiento nomotético en el niño; aun en este dominio sus puntos de vista traicionan a su marcado individualismo metodológico anticultural. Su negligencia ante la intersubjetividad (y la cultura toda) no pasó tan inadvertida como autoimpuesta y basada en principios.

La elección de Piaget de la lógica formal como un modelo de las operaciones mentales humanas también lo distanció del dominio histórico-cultural, en el que prevalece la cognición interpretativa. Obviamente, lo llevó a la negligencia sobre las operaciones mentales que no pueden reducirse a un cálculo lógico bien desarrollado, sobre todo las operaciones hermenéuticas involucradas en “reconstituir e interpretar” el mundo social. Algunos críticos, como Stephen Toulmin,<sup>7</sup> incluso lo acusaron de creer que los niños simplemente podrían reinventar la cultura. Sin embargo, por otro lado, los primeros trabajos de Piaget sobre el desarrollo moral revelan una sensibilidad hacia la reinterpretación de las normas culturales existentes, por parte del niño en desarrollo, aunque muestra poco interés en la interpretación como proceso mental en sí mismo. El hueco en la teoría piagetiana incluye la intersubjetividad y las formas de la cultura que descansan en sus operaciones, asuntos que trataremos más adelante.

---

*La construcción del significado, en la visión de Vigotsky, requiere no sólo el lenguaje sino también la comprensión del contexto cultural donde se le utiliza.*

---

La perspectiva de Vigotsky

En cuanto a Vigotsky, extraer los fundamentos de su teoría no es tarea fácil porque su estilo no fue hipotético-deductivo, tal vez por falta de tiempo (empezó su estudio sistemático de la psicología a los 28 años de edad y, después de muchos problemas oficiales, murió de tuberculosis antes de cumplir los 40), o quizá porque su temprana formación literaria lo hizo inclinarse más hacia la intuición *aperçue* que a la derivación proposicional. Creo que más importante que cualquiera de estos aspectos fue su forma de activismo político revolucionario, que abordaré en seguida.

Aunque para Vigotsky, como para Piaget, la mente media entre el mundo externo y la experiencia individual, Vigotsky nunca consideró que expresa el cálculo lógico. La mente, mejor dicho, consta de procesos que dotan de significado a la experiencia. La construcción del significado, en la visión de Vigotsky, requiere no sólo el lenguaje sino también la comprensión del contexto cultural donde se le utiliza. El desarrollo mental consiste en dominar estructuras simbólicas de orden superior expresadas en la cultura, cada una de las cuales puede incorporar o incluso desplazar lo que existía antes, a la manera como el álgebra absorbe y reemplaza a la aritmética. Estos sistemas superiores son productos culturales. Como son instrumentos de la mente, no maduran exclusivamente por los principios endógenos del crecimiento. No sólo son tomados de la caja de herramientas de la cultura y su lenguaje sino que dependen de la interacción social continua. En consecuencia la pregunta central de Vigotsky es de qué manera las herramientas simbólicas culturales logran, median-

te la interacción social, llegar del repertorio “exterior” (de fuera) al repertorio “interior” (de adentro) del pensamiento.

Ciertamente, la “internalización”, aunque nunca fue explicada completamente por Vigotsky, es tal vez el mayor *deus ex machina* de su sistema. Pero, distinta del aprendizaje por asociación, la internalización también implica sistematicidad para Vigotsky; por ejemplo, una vez que ocurre la internalización:

... El niño no tiene que reestructurar por separado todos sus conceptos tempranos, lo cual sería ciertamente una labor de Sísifo, una vez que se ha incorporado una nueva estructura en su pensamiento... gradualmente se extiende a los conceptos más viejos, *mientras se involucran en operaciones intelectuales de orden superior*.<sup>8</sup>

El involucramiento en tales operaciones también depende del intercambio social, lo cual sugiere que algo de la sistematicidad del crecimiento reside en la naturaleza sistemática del discurso y de la cultura en sí misma.

Para Vigotsky la vida mental primero se expresa en la interacción con los demás. Los resultados de tal interacción se internalizan y entran en el flujo del pensamiento. Dado que la interacción social se constituye y es mediada principalmente por el habla, lo que se internaliza en el flujo del pensamiento del niño son los significados y las formas que se generan en el intercambio verbal, que en sí mismos son productos de un sistema histórico-cultural más amplio. Así equipada, la mente no sólo expresa la cultura sino que, en virtud de los poderes generativos de estos sistemas, como el lenguaje, permite ser “libre” o ir más allá de ser mero esclavo.

vo del orden cultural prevaleciente. Un punto de vista liberacionista al que luego volveremos.

Los poderes generativos del lenguaje en la mente, dice Vigotsky, dependen de la conciencia. Pero para él, como para Piaget, el *modus operandi* nunca se desarrolló bien. Los puntos de vista de Vigotsky acerca de la conciencia, obviamente, tenían implicaciones políticas profundas; en aquellos tiempos eran una especie de papa caliente ideológica marxista porque sus puntos de vista provocaron una “guerra de conciencia” oficial que duró años, aun después de su muerte.<sup>9</sup> Pero debemos considerar un asunto más antes de que podamos clarificar lo que pudo haber significado.

Este asunto es la zona de desarrollo próximo (ZDP), central en la teoría de Vigotsky. Para plantearlo con sencillez, la ZDP es la brecha entre lo que uno puede hacer solo, sin apoyo, y lo que uno puede hacer con apoyo y pistas de otro más conocedor. La zona de desarrollo próximo es donde pedagogía e intersubjetividad entran en el panorama de Vigotsky. Pero ¿cómo funciona la pedagogía? ¿Al proteger al aprendiz de la distracción: adelantar rasgos cruciales de un problema, secuenciar los pasos para la comprensión, promover la negociación o mediante alguna otra forma de “andamiaje” de la tarea<sup>10</sup>? ¿Cómo sabe el ayudante o tutor lo que requiere el aprendiz? Aquí entra la intersubjetividad, porque esto es más implícito que explícito. Más importante, la ZDP presenta preguntas específicas acerca de cómo se internaliza la cultura por la mediación de otros.

Tomasello<sup>11</sup> señaló que la sola transmisión de la cultura depende de: a) alguna concordancia de principios entre la capacidad del aprendiz y lo que la cultura

tiene que ofrecer; b) alguna persona de la cultura, un tutor, que pueda percibir lo que requiere el aprendiz y entregárselo, y c) algún acuerdo compartido acerca de cómo semejante arreglo intersubjetivo debe funcionar canónicamente en “esta cultura particular”; como en el estudio comparativo de Rogoff<sup>12</sup> de un grupo de niños de cinco años de Salt Lake City y sus mamás en contraste con sus contemporáneos de un pueblo indígena maya de Guatemala. Para ponerlo en forma abrupta, la ZDP reconoce que el *homo* es la única especie que utiliza la enseñanza de manera sistemática y pregunta lo que requiere alguien para enseñar o ser enseñado por otro.

Por lo tanto, si a Piaget le preocupó el orden invariable del desarrollo mental, Vigotsky, por su parte, se preocupó por cómo los otros proveen los patrones culturales que hacen posible el proceso de desarrollo. Pero, por favor, tomen nota de que ninguno de los dos estaba cerrado a la otra alternativa: como la creencia de Vigotsky en que el desarrollo mental pasa del dominio de particulares concretos al dominio más alto de lo abstracto, o la creencia de Piaget en que el paso a la etapa proposicional requiere de apoyo cultural.<sup>13</sup>

¿Cómo relacionar a estos dos grandes sistematizadores? Ciertamente, conociendo sus diferencias profundas. Porque aun sus “misiones fundamentales” eran desproporcionadas. Piaget se desarrolló en el marco de la teología protestante, donde, como sabemos gracias al estudio de Vidal,<sup>14</sup> empezó con la pasión de “naturalizar” o secularizar los puntos de vista religiosos acerca de la unidad de la creación. Su pasión por la sistematicidad se expresó incluso en sus estudios de la niñez acerca de los moluscos. En su etapa

de adulto joven su pasión por el orden sistemático se centró en el dominio epistémico y en cómo la mente en desarrollo logra un punto de vista del mundo sistemático y conectado.

Vigotsky, por el contrario, creció en un mundo de revolución, de promesa, excitante. Su Rusia y la Suiza de Piaget no podrían haber sido más diferentes una de la otra. Tampoco la ironía escéptica, algo judía y literaria de Vigotsky podía haber ido más lejos del individualismo estoico, intelectual y protestante de Piaget. Incluso el marxismo de Vigotsky tenía un sentimiento de interpretación subjetivo; más como Gramsci, por decir algo, que como la nomenclatura rusa doctrinaria de su tiempo. Como Gramsci, Vigotsky creyó que la cultura moldea la mente para fines hegemónicos y que un cambio en el orden cultural podría liberar la conciencia de las ataduras hegemónicas.<sup>15</sup> Según él la naturaleza es para usarla y transformarla mediante la cultura. Dice en uno de sus primeros trabajos: “La cultura no produce nada diferente de lo que proporciona la naturaleza. Pero transforma la naturaleza para adecuarla a los fines del hombre”.<sup>16</sup> Esta transformación se efectúa en el “dominio de los hábitos y las formas de la conducta cultural y los métodos de razonamiento cultural que logra el niño”.<sup>17</sup>

No puedo enfatizar lo suficiente la calidad liberacionista del marxismo de Vigotsky. Pero no era inusual en su tiempo. Muchos intelectuales de la literatura rusa veían al marxismo como una palanca para sacar la mente rusa de su lecho procusteano de “orientalismo” y ortodoxia, su proclividad al patriarcado feudal. Ciertamente, el reconocido estudio de Luria<sup>18</sup> sobre el impacto de la agricultura colectiva, inspirado por Vigotsky, era típico de este optimismo liberacionista.

Aun el ministro de cultura de Lenin, el carismático y después desacreditado Lunacharsky, urgió a los poetas rusos y a los pintores a liberar al pueblo ruso con el “choque de lo nuevo”.<sup>19</sup> El mismo Vigotsky, en *Lenguaje y pensamiento*, compara al marxismo con las revoluciones “científicas” tempranas que liberaron al hombre de las supersticiones acerca de la naturaleza.

¿Qué mejor instrumento que la ZDP para asegurar la promesa de un crecimiento casi sin límite? Sirvió por igual como doctrina activista que como teoría científica. Lo tenemos en nosotros mismos de manera natural al avanzar, dados los arreglos sociales correctos y las oportunidades. Tal vez el orden invariable de crecimiento de Piaget ofreció una función dual para él también, juntando sus tempranas convicciones religioso-metafísicas con sus convicciones científicas más tardías. Cada uno fue un niño de su tiempo y su lugar.

Incommensurabilidad fructífera

Pero viendo hacia adelante, todos sabemos que una teoría comprensiva del desarrollo mental —asumiendo que alguna vez existirá— debe dar cuenta de por qué el desarrollo mental es tan invariable, tan resistente a la pedagogía inspirada, tan limitado en la transferencia, y por qué el desarrollo mental algunas veces brinca con rapidez, brillante, oportuna e incluso vertiginosamente. ¿Debemos tratar de combinar a Piaget con Vigotsky en un sistema común con la esperanza de explicar ambos extremos de esta asombrosa variabilidad humana? Creo que tratar de hacerlo sería inocente. El optimismo pedagógico justificable de los revolucionarios de la cultura no es solamente el lado soleado de la posición, igualmente estoica,

---

*Vigotsky, por su parte, se preocupó por cómo los otros proveen los patrones culturales que hacen posible el proceso de desarrollo.*

---

del realismo pedagógico de principios. Las dos perspectivas emanan de puntos de vista diferentes sobre el mundo que generan distintas estrategias pedagógicas, diversos paradigmas de investigación, tal vez hasta distintas epistemologías, al menos por un tiempo. Mejor que cada uno siga su propio camino. Hay que dejar que los activistas partidarios dionisiacos se especialicen en encontrar las palancas del cambio; por ejemplo, cómo los ambientes de aprendizaje en colaboración proporcionan a los aprendices el andamiaje que ayuda al aprendiz por encima de lo que parecían ser limitaciones “innatas”. También permite que los realistas apolónidas exploren las limitaciones “naturales” y busquen las regularidades que impone el desarrollo, dondequiera que se encuentre en cada cultura. La contrapartida de los dos es lo que crea la invención y la emoción. Creo que la historia me da la razón. Mi querido amigo Thomas Kuhn no estaba solo cuando celebraba el contrapunto energizante de los paradigmas en conflicto. Baste decir que cada uno sabe lo que trama el otro para formar una “oposición epistémica leal” entre cada uno.

Pero hay una razón más profunda para desechar la reconciliación fácil. Las dos perspectivas en cuestión pueden representar dos inconmensurables enfoques del desarrollo, uno que se preocupa por el conocimiento a la luz de su validez y verificabilidad universal o inherente, el otro con el conocimiento local, ligado al contexto, particular. En términos clásicos, uno estudia el pensamiento en su manifestación y explicación nomotética, el otro en su expresión interpretativa e ideológica. Otra vez la máxima de Niels Bohr: ¿el opuesto de dos grandes verdades también puede ser verdad?

Permítanme, finalmente, explorar esta posibilidad —que ambos enfoques constituyen maneras inconmensurables y de principios de cómo los seres humanos entienden el mundo—, con pruebas y necesidad lógica universal, así como con reconstrucción interpretativa de las circunstancias relevantes. El primero, el nomotético, pretende convertir las intuiciones y corazonadas acerca de las regularidades recurrentes en declaraciones causales con el uso de los procedimientos de la prueba lógica y empírica. Eventualmente adquiere la forma de teorías científicas fuertes, de preferencia enmarcadas en términos lógico-matemáticos. Pero ciertos dominios del conocimiento no parecen tan sensibles para la ciencia estandarizada nomotética, particularmente aquellos en que los seres humanos se involucran transaccionalmente, reaccionando unos frente otros para anticipar cómo el otro podría reaccionar ante su reacción en la vida cotidiana y en la historia.

Para comprender tales circunstancias es característico que utilicemos otra manera de crear significado. Su objetivo parece ser menos probar o verificar que construir una narrativa con significado o una historia. Si crear significado verificable parece más congruente con el mundo de la naturaleza, el modo narrativo parece más congruente con la interacción social del mundo humano. En lugar de probar nuestras intuiciones acerca de la base lógica o causal de las regularidades experimentadas al modo nomotético, buscamos el modo de explicar la experiencia al convertirla en una estructura narrativa. La *necesidad causal*, en el primer modo, hace juego con la *necesidad narrativa* del segundo. Pero la necesidad narrativa, distinta de la prueba inductiva o lógica, no produce descripciones exclusivas: puede

haber varias historias igualmente convincentes acerca del mismo conjunto de “eventos”. Y puesto que los llamados “eventos” pueden incluir y de hecho generalmente incluyen los estados no determinables e intencionales de las personas involucradas en la historia, tal vez nunca estarán sujetos a la confirmación total. El poder dividir las narrativas en verdadero y ficticio es un cómodo principio positivista. Pero este binomio inocente se ha visto mal en nuestro tiempo. Las historias verdaderas son moldeadas por las necesidades narrativas tanto como las ficticias. Al escribir la historia no es posible ocultar la narrativa subyacente al recontarla con leyes nomotéticas presumiblemente probables que se extraen de la “sociología científica”.<sup>20</sup> Las narrativas, por su propia naturaleza, crean la forma de los eventos que tenemos que enfrentar, los hacen sus “funciones”.<sup>21</sup>

Sabemos que las narrativas construyen un mundo social que, en términos de Durkheim,<sup>22</sup> tiene exterioridad y limitaciones. Son constitutivos de las realidades que demuestran. Las historias no sólo generan realidades sociales sino que se materializan en estructuras institucionales que, a su vez, las perpetúan y refuerzan —como en códigos legales sostenidos por los poderes de la policía. Porque las narrativas presuponen inevitablemente normas y legitimidad, como cuando, en la ley, ciertas historias con ciertos fines determinados se toman como asuntos de “interés del estado”. Pero todas las narrativas, no sólo las “narrativas de ley”, re cuentan cómo una norma violada o que pudiera ser violada, cómo dicha violación creó la condición que requería que se volviera a plantear. Las tramas, los episodios y los personajes, más aún, son virtualmente muestras de tipos más generales, muestras locales que caben en un género uni-

versal aun haciéndolas traducibles de una cultura a otra. Esto sugiere que la necesidad de la narrativa es más universal de lo que a veces se piensa, aunque diferente de la necesidad lógica de tener pruebas formales. No está claro si esta necesidad narrativa es inherente a la condición humana o a la mente misma, o si es inherente a la estructura universal del lenguaje, si emana de la prehistoria humana; nada de esto es claro, aunque todo ello se ha comprendido mejor en décadas recientes.

De acuerdo con Wright,<sup>23</sup> podemos decir que el método de la prueba arroja *explicación* con los beneficios de predictibilidad, falsificabilidad y replicabilidad. El método de la autenticación narrativa permite *comprender* después del hecho y se apoya en la interpretación. Sabemos ahora que no son antitéticos, que explicación e interpretación tienen trayectorias diferentes de desarrollo, distintos usos sociales y deben ser estudiadas por métodos bastante diferentes. También hemos entendido, como ya se dijo, que no pueden reducirse el uno al otro, ni es claro si se derivan de un conjunto de principios comunes más profundos. Lo que podemos afirmar es que las explicaciones causales muchas veces pueden ser remarcadas en términos narrativos, de igual manera que las historias se pueden reformular como series de proposiciones sujetas a prueba relacionadas con la contingencia o causalidad. En tales reformulaciones, sin embargo, se destruye la estructura del testimonio inicial, aunque las versiones iniciales y transformadas pueden ser reconocidas —tal vez erróneamente— como “referidas” a los “mismos” eventos. Ambos modos de conocer, distintivos e irreducibles, tienen una relación anómala entre ellos que aún desafía el análisis epistemológico completo.<sup>24</sup>

Piaget se preocupó principalmente — aunque no por completo— por la ontogénesis de la *explicación causal* y su *justificación lógica y empírica*. Incluso este fue el foco de sus estudios magistrales sobre el desarrollo moral, un tema que por lo general no se presta a este tipo de enfoques. Vigotsky, por otro lado, se preocupó principalmente —pero tampoco por completo— por la ontogénesis de la *interpretación* y la *comprensión*. Piaget formuló métodos de indagación y una teoría apropiada para analizar de qué manera explican y justifican los niños sus explicaciones, y lo hizo en forma brillante. El precio que pagó, por supuesto, fue el que normalmente se paga cuando se ignoran el contexto, las dinámicas transaccionales, el conocimiento previo y la variación cultural. Para entender la manera como una persona interpreta o comprende algo, que fue una inquietud de Vigotsky, debemos tomar en cuenta su historia, sus antecedentes culturales, lingüísticos y el contexto de ambos, tanto “en lo pequeño”, en el sentido de la situación comunicativa particular, como “en lo grande”, en el patrón del sistema cultural. El énfasis de Vigotsky también fue puesto en los significados situados y la creación de significado en las situaciones, lo cual inevitablemente genera un enfoque histórico-cultural. Ambos enfoques, en consecuencia, divergían entre sí cada vez más a medida que maduraban, algunos tal vez dirían que hasta la inconmensurabilidad.

Yo pienso, y espero que estén de acuerdo conmigo, que somos enormemente afortunados por contar con estas dos versiones teóricamente tan ricas como herencia de nuestros mentores, aun si prueban ser inconmensurables. Así como la profundidad de la percepción requiere una disparidad entre ambos puntos de vista

de una escena, en las ciencias humanas lo mismo puede ser verdadero: la profundidad demanda la disparidad. Por lo tanto, concluyo esta excursión por el pensamiento de estos dos grandes psicólogos desarrollistas con un saludo a su diferencia profunda. El haber tenido a cualquiera de los dos como guía hubiera sido un regalo. El haber tenido a los dos es asunto aún más fuerte y, aunque a veces parece abrumador, estamos mejor por ello.

## Notas

1. La versión original en inglés fue publicada en *Human Development*, núm.40, 1997, pp.63–73.
2. Vigotsky, L. *Thought and language*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1962.
3. Hirschfeld, L.A. y S.A. Gelman (eds.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*, Cambridge University Press, Cambridge, Reino Unido, 1994.
4. Doise, W. y G. Mugny. Individual and collective conflicts of centration in cognitive development, en *European Journal of social Psychology*, núm. 9, 1979, pp.105-109.
5. Piaget, J. *The place of the sciences of man in the system of science*, Harper& Row, Nueva York, 1974.
6. *Ibidem*, p.28.
7. Toulmin, S. “The Mozart of psychology”, en *New York Review of Books*, vol. 25, núm. 14, 1978, pp.51-57.
8. Vigotsky, L. *Op. cit.*, p.ix.
9. Cole, M. y S. Scribner. *Culture and thought: A psychological introduction*, Wiley, Nueva York, 1974.
10. Brown, A.L. y J.C. Campione. “Communities of learning and thinking, or a context by any other name”, en Kuhn, D. (ed.), *Developmental perspectives on teaching and learning thinking skills* (Contributions in Human Development, 21), Karger, Basel, 1990.

*Ambos enfoques, en consecuencia, divergían entre sí cada vez más a medida que maduraban, algunos tal vez dirían que hasta la inconmensurabilidad.*

- Tharp, R.G. y R. Gallimore. *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*, Cambridge University Press, Cambridge, Reino Unido, 1988.
- Tomasello, M., A.C. Kruger y H.H. Ratner. "Cultural learning", en *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 16, núm. 3, 1993, pp.495-552.
- Wood, D., J.S. Bruner y G. Ross. "The role of tutoring in problem solving", en *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, núm. 17, 1962, pp.89-100.
11. Tomasello, M., A.C. Kruger y H.H. Ratner. *Op. cit.*
12. Rogoff, B., J. Mistry, A. Göncü y C. Mosier. "Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Serial núm. 236, vol. 58, núm. 8, 1993.
13. Piaget, J. y B. Inhelder. *The growth of logical thinking from childhood to adolescence: An essay on the construction of formal operational structures*, Basic Books, Nueva York, 1958.
14. Vidal, F. *Piaget before Piaget*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1994.
15. Gramsci, A. *Letters from prison*, Jonathan Cape, Londres, 1975.
16. Vigotsky, L. "The problem of the cultural development of the child", en *Journal of Genetic Psychology*, núm. 36, 1929, pp. 415-434.
17. *Ibidem*, p.415.
18. Luria, A.R. *Cognitive development: Its cultural and social foundations*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1976.
19. Hughes, R. *The shock of the new* (ed. Rev.), Knopf, Nueva York, 1991.
20. Danto, A. *Narration and knowledge*, Columbia University Press, Nueva York, 1985.
21. Propp, V. *Morphology of the folktale* (2a. ed.), University of Texas Press, Austin, 1968.
22. Durkheim, E. *The elementary forms of the religious life*, MacMillan, Londres, 1915.
23. Wright, G.H. von. *Explanation and understanding*, Cornell University Press, Ithaca, 1971.
24. Bruner, J.S. "Narrative and paradigmatic modes of thought", en Eisner, E. (ed.), *Learning and teaching the ways of knowing* (Eight-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education), University of Chicago Press, Chicago, 1985.
- Bruner, J., "Prologue to the English edition", en Rieber, R.W. y A.S. Carton (eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky*, vol. 1, Plenum Publishing, Nueva York, 1987.
- Bruner, J. *Acts of meaning*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1990.
- Bruner, J. "Explaining and interpreting: Two ways of using mind", en Harman, G. (ed.), *Conceptions of the human mind: Essays in honor of George A. Miller*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, Nueva Jersey.
- Bruner, J. "The Astington-Olson complaint: A comment", en *Human Development*, núm. 38, pp.203-213.
- Bruner, J. *The culture of education*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1996.
- Bruner, J. "Meyerson aujourd'hui: Quelques réflexions sur la psychologie culturelle", en Parot, F. (ed.), *Essays in honor of I. Meyerson*, Presses Universitaires de France, París, 1996.
- Bruner, J.S., E. Caudill y A. Ninio. "Language and experience", en Peters, R.S. (ed.), *John Dewey reconsidered* (The John Dewey Lectures, University of London, 1975), Routledge y Cambridge/Kegan Paul, Londres, 1997.