

# Pensamiento y lenguaje: sobre la controversia Piaget-Vygotski<sup>1</sup>

*Pedro Javier Rojas Garzón*  
*Jaime Humberto Romero Cruz<sup>2</sup>*

## Introducción

---

La relación entre *pensamiento y lenguaje* ha generado diversas controversias y es reconocida como una temática extensa y compleja. En este escrito se presenta una síntesis de la controversia entre Piaget y Vygotski, centrada en los siguientes componentes:

1. Propuesta de Piaget<sup>3</sup> en torno a pensamiento y lenguaje.
2. Crítica de Vygotski<sup>4</sup> a la propuesta de Piaget.
3. Generalidades sobre el planteamiento de Vygotski en torno a pensamiento y lenguaje.
4. Respuesta de Piaget a la crítica de Vygotski.

A manera de contextualización, resulta de interés reconocer procesos de interacción al interior de diversos grupos de animales, los cuales podrían considerarse como indicios de una relación entre pensamiento y lenguaje. Por ejemplo, existe registro fílmico sobre una forma de comunicación entre suricatos, mamíferos de la familia de las mangostas, en el que se presentan evidencias de que estos animales no solo hacen “llamadas” con significados, que en esencia son “palabras sin lenguaje”, para aludir a depredadores como el águila, el chacal o la serpiente, sino que también son llamadas diferenciadas que se corresponden con cada tipo de animal que es reconocido como una amenaza. Para algunos investigadores, este hecho constituye un indicio de que los animales poseen un pensamiento abstracto. No obstante, otros investigadores resaltan las limitaciones de la inteligencia de los

---

1 Protocolo realizado en el marco del Seminario *Tres teorías sobre el conocimiento y el lenguaje*, dirigido por el Dr. Carlos Eduardo Vasco Uribe, septiembre 18 de 2008, con base en la relatoría realizada por Cristina Cifuentes, Sergio Briceño y Ruth Molina.

2 Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

3 Jean Piaget (1896-1980, Suiza), biólogo de formación, psicólogo experimental y epistemólogo de profesión. Reconocido por su teoría del desarrollo cognitivo y considerado el creador de la epistemología genética.

4 Lev Vygotski (1896-1934), psicólogo ruso. Reconocido por sus trabajos sobre psicología del desarrollo, en los que se destaca el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo*.

suricatos, pues si bien reconocen que como muchos otros animales ellos se comunican con sus congéneres de vez en cuando, no puede perderse de vista que sus mensajes son muy limitados, pues no pueden inventar palabras ni asignar nuevos nombres para cualquier objeto o acontecimiento, como sí lo puede hacer el ser humano.

En el desarrollo de este escrito se intentará establecer algunas relaciones entre aspectos como los referidos en esta introducción y cada una de las secciones.<sup>5</sup>

### Propuesta de Piaget en torno a Pensamiento y Lenguaje<sup>6</sup>

---

En 1923 Piaget publica su libro *El lenguaje y el pensamiento en el niño*;<sup>7</sup> la crítica realizada por Vygotski a este texto, titulada “El problema del lenguaje y el pensamiento del niño en la teoría de J. Piaget”, fue divulgada inicialmente en 1932 como prólogo de la edición rusa de dicho texto. En 1934, esta crítica se publicó como segundo capítulo del libro de Vygotski titulado *Pensamiento y Lenguaje*, en el que se agrupa una colección de sus artículos; este texto se considera nuclear en el trabajo de investigación de Vygotski y su grupo de colaboradores: Leóntiev, Luria, Zaporózhets, Sájarov, Shif, Bozhóvich, Morózova, Slávina, Soloviov, Zankov y Pashkóvskaia, entre otros.

La presentación del trabajo de Piaget se hace a través de algunas preguntas que el autor intenta contestar en el desarrollo de su obra.<sup>8</sup>

*¿Cuáles son las necesidades que el niño de edad más avanzada tiende a satisfacer cuando habla?*

Piaget, apoyado tanto en el trabajo de algunos psicoanalistas como en el elaborado por Stern y en el realizado con niños pequeños,<sup>9</sup> plantea que el

---

5 Los aportes en este protocolo se reducen a la organización de los aspectos abordados en las distintas presentaciones y a la sugerencia de documentos para ampliarlos, a la redacción de algunos apartes de dichas presentaciones y a la incorporación de ciertos comentarios o referencias, varios de ellos como nota a pie de página.

6 Sección basada en las ideas presentadas por *Cristina Cifuentes*, participante en este seminario.

7 Original en francés, titulada *Le langage et la pensée chez l'enfant*.

8 En esta presentación solo se hace referencia a los planteamientos de Piaget en la obra citada de 1923, es decir, en uno de sus primeros trabajos.

9 Al parecer hace referencia al matrimonio alemán que a principios del siglo XX publicó el libro *El habla de los niños*. Para estos autores, según lo plantea Vygotski (2001, p. 81), hay tres raíces del lenguaje, de las cuales solo la tercera constituye un rasgo del lenguaje propiamente humano:

(1) la tendencia expresiva,  
(2) la tendencia social a la comunicación y

habla no solo tiene la función de comunicar el pensamiento; sostiene que esto sucede en muchos casos en que los adultos hablan solos, y que lo mismo ocurre con los niños. Se pregunta entonces cuáles son las necesidades que satisface este tipo de habla; así empieza su estudio sobre la lógica infantil a través del análisis de las funciones del lenguaje. Inicia su obra presentando datos de enunciaciones y conversaciones de dos niños cuando hablan libremente. Sistematiza los datos y categoriza sus enunciados en dos grandes grupos: *lenguaje egocéntrico* y *lenguaje socializado*. En el grupo del lenguaje egocéntrico ubica aquellas frases que el niño enuncia sin intención de ejercer una acción sobre el otro. En este caso encuentra tres sucesos diferenciados, las tres primeras categorías en el lenguaje infantil que considera egocéntricas: por una parte, dos tipos de *monólogos*: individuales y colectivos; cuando los niños están trabajando, por lo general van acompañando su acción con el habla, sin sentir la necesidad de estar comunicando su pensamiento a otra persona; por otra parte, la *repetición* de palabras o ecolalia, lo que parece ser una herencia del balbuceo.

Para Piaget se trata de lenguaje egocéntrico en tanto el niño habla de *sí mismo* y *para sí mismo*; en los casos en que no lo hace, no tiene la intención de ejercer una acción sobre el otro ni de que el otro lo entienda;<sup>10</sup> este lenguaje egocéntrico cumple la función de acompañar o reemplazar la acción, tiene un carácter más de tipo lúdico (placer del habla) y –en el caso del monólogo colectivo (el niño en presencia de otro empieza a hablar)– le ofrece el placer de vincular a otro sujeto a su acción sin necesidad de que este tenga una respuesta; el niño se siente el “centro del universo” y desde allí hace todas sus interpretaciones.

En palabras de Piaget:<sup>11</sup>

*Al pronunciar las frases del primer grupo, lenguaje egocéntrico, el niño no se preocupa de saber a quién habla y si es escuchado; habla ya para sí, ya por el placer de asociar a cualquiera a su acción inmediata. Este lenguaje es egocéntrico, en primer lugar, porque el niño no habla*

(3) la tendencia “intencional” (en tanto orientación a un sentido determinado).

Para Vygotski, estos autores asumen un punto de vista personalista-genético y –en relación con el desarrollo del lenguaje–, hacen énfasis en la importancia del factor lógico. También encuentran que, próximo a los 2 años, el niño hace uno de los descubrimientos más importantes de toda su vida: descubre que “a cada objeto le corresponde un patrón de sonido que lo simboliza, que sirve para designarlo y comunicarlo, es decir, cada cosa tiene su nombre” y atribuye al niño en esta edad “el despertar de la conciencia a los símbolos y a la necesidad de ellos” (p. 82). Para el desarrollo del habla surgen entonces tanto las preguntas sobre los nombres de objetos como un aumento permanente del vocabulario del niño.

10 Habla sin dirigirse a nadie, como si pensara en voz alta.

11 Como lo resalta Vygotski (2001, p. 46), para Piaget, “*el adulto piensa de modo socializado incluso cuando está solo y el niño menor de 7 años piensa y habla egocéntricamente aun estando en sociedad*”.

*sino de sí mismo, pero sobre todo porque no trata de ponerse en el punto de vista de sus interlocutores. El interlocutor es el primero que llega, el niño no le pide sino un interés aparente, que se haga evidente la ilusión de que es oído y comprendido; no experimenta la necesidad de actuar sobre el interlocutor, de informarle verdaderamente algo.*

En el caso del lenguaje socializado, en el que Piaget ubica las críticas, las burlas, las órdenes, los ruegos, las amenazas, las preguntas, las respuestas y la información adaptada (que para este autor es uno de los rasgos más fuertes, aunque aún incipiente en el niño), se tiene la intención de ejercer una acción sobre otro sujeto, bien sea pedirle, preguntarle o comunicarle algo de su pensamiento a través de dicha información adaptada (en tanto se corresponde con la realidad). Para este autor el único tipo de enunciado que hace el niño y que tiene la función de comunicar su pensamiento es la información adaptada.

Sin embargo, parece haber una paradoja: ¿por qué los niños piensan y actúan de un modo más egocéntrico que el adulto, pero tienen incontinencia verbal, esto es, parecen más socializados y aparentemente necesitan estar socializando todo el tiempo? Para Piaget el pensamiento infantil es egocéntrico pero es incapaz de intimidad, mientras que el pensamiento adulto es socializado pero capaz de intimidad. La falta de intimidad del pensamiento infantil puede ser entendida como una ignorancia del niño de la intimidad del yo; en otras palabras, según este autor, el niño no está individualizado –pero tampoco está socializado, como lo está el adulto– debido a su reducida vida social<sup>12</sup> o a la ausencia de la misma.

Esta falta de intimidad es la que genera el pensamiento egocéntrico;<sup>13</sup> ante la imposibilidad de diferenciar entre el yo y el otro, el niño no se preocupa por si es o no comprendido, pues habla desde sí mismo y para sí mismo. Este autor establece un coeficiente de egocentrismo, calculado como la razón entre la cantidad de frases que el niño enuncia (monólogos individuales, monólogos colectivos y ecolalia) sobre la cantidad de frases

12 Este autor, según lo plantea Vygotski (2001, p. 47), considera que antes de los 7 u 8 años el niño no tiene una vida social consistente y que el “verdadero” lenguaje social del niño, el que utiliza en el juego, visto como actividad fundamental, no es solo palabras, también incorpora movimientos, gestos y mímica.

13 Puede decirse que esta manera de pensamiento del niño tiene una doble naturaleza; por una parte está orientada a la satisfacción de los deseos, y por otra, hacia la realidad (a la adaptación mental); el carácter egocéntrico del pensamiento del niño, que Piaget considera necesariamente ligado a la naturaleza psicológica de éste y lo ubica hasta la edad de 7 u 8 años, da lugar a los fenómenos de sincretismo (vistos como uniones o conciliaciones de aspectos o puntos de vista diferentes sin una coherencia sustancial). Para él, este pensamiento no es completamente consciente y en el pensamiento infantil predomina aún la lógica de la acción.

espontáneas.<sup>14</sup> Piaget, en sus investigaciones empíricas, encuentra que a medida que el niño crece dicho coeficiente disminuye, y si bien reconoce que éste no desaparece, considera que se disipa después de los 7 u 8 años, edad a partir de la cual empieza a dominar el pensamiento abstracto, y de alguna manera el pensamiento egocéntrico “se atrofia”.

Piaget propone una hipótesis sobre desarrollo humano: el niño transita entre el pensamiento autístico y el pensamiento inteligente o dirigido, pasando por una serie de fases intermedias que constituyen el pensamiento egocéntrico. Para este autor, el pensamiento autístico –que retoma de los estudios de Freud– es:

*lo inconsciente [subconsciente]; no está adaptado a la realidad exterior sino que se crea a sí mismo una realidad imaginaria o de sueño; tiende a no establecer verdades sino a satisfacer deseos y permanece estrictamente individual sin ser en sí mismo comunicable por el lenguaje; en efecto, procede ante todo por las imágenes, y para comunicarse debe recurrir a procedimientos indirectos evocando por medio de mitos y símbolos los instintos que lo guían.*

Por su parte el pensamiento dirigido es, en cierta manera, lo contrario: es consciente, persigue fines que están presentes en el espíritu del que piensa, es inteligente, es decir, está adaptado a la realidad, es susceptible de verdad y de error (diferencia entre verdad empírica y verdad lógica) y es comunicable por el lenguaje.

Para cada uno de los pensamientos, tanto para el egocéntrico como para el dirigido, Piaget asocia una lógica. Para el pensamiento egocéntrico es más sincrética, los juicios van de un salto desde las premisas a las conclusiones sin ningún tipo de conector, simple y llanamente se exponen los hechos; mientras que para el pensamiento dirigido la lógica es más deductiva y trata de explicar los lazos entre las proposiciones usando conectores lógicos. El pensamiento egocéntrico no insiste en la prueba o demostración; no controla las proposiciones; usa esquemas personales de analogía y recuerdos del razonamiento anterior, sin que las influencias se expliciten y sin que aparezcan las relaciones de causalidad; usa esquemas visuales. En tanto se asumen los juicios de valor personal, este pensamiento es considerado subjetivo. Por su parte, el pensamiento dirigido insiste en la prueba, se remplazan los esquemas de analogías y los visuales –que no son comunicables– por esquemas deductivos, los cuales juegan un papel fundamental en las demostraciones; en tanto los juicios no son personales, sino juicios de valor colectivo, este pensamiento se asume como objetivo.

14 No incluye para su cálculo las expresiones generadas mediante preguntas de los adultos, pues si hay muchas preguntas al niño, este coeficiente se puede modificar sustancialmente.

Consideremos ahora otra de las preguntas de Piaget, que al parecer está asociada con el trabajo anterior<sup>15</sup> y tiene que ver con su interés de confirmar si las categorías de tipos de lenguaje o de habla que él había propuesto se evidencian en estos niños de edades entre 3 y 7 años, y si encuentra en ellos un coeficiente de egocentrismo elevado.

*¿En qué medida se comunican los niños con sus coetáneos, sus padres u otros adultos?*

Plantea que en el intercambio entre niños de 3 o 4 años y los adultos o padres, se evidencia una mayor frecuencia de episodios de lenguaje egocéntrico en relación con la frecuencia del mismo lenguaje en su interacción con coetáneos. Entre infantes hay una mayor cantidad de expresiones de lenguaje socializado que entre el niño y el adulto-padre (coeficiente que es susceptible de variación dependiendo del "tipo" de padre). Para el niño, los adultos (padres) son a la vez superiores y están próximos a él por su simpatía envolvente. Así, el niño oscila entre una actitud de ruego o solicitud, preguntas o lenguaje egocéntrico. Los niños de 3 a 4 años inician con un coeficiente de lenguaje egocéntrico elevado, a la vez que incrementan el lenguaje socializado con el adulto, pero no se trata de cualquier tipo de lenguaje socializado; por lo general, el menor deja de hablar egocéntricamente para dar paso a la pregunta "¿por qué?". El niño se encuentra entre una actitud de solicitud y una de comunión hecha de confusión entre el yo y el otro. Sin embargo, en ninguno de estos casos sale de su propia perspectiva para coordinarla con la de los demás; de ahí la prominencia del lenguaje egocéntrico entre los pequeños y el adulto cuando éste no impone por la autoridad una alteración de estas relaciones (por ejemplo, no se interpela a los niños cuando están en sus monólogos colectivos).

En el intercambio de los niños con sus coetáneos, como se mencionó anteriormente, se evidencia una mayor presencia de lenguaje socializado en relación con los intercambios con adultos. ¿Por qué esta diferencia? Porque el compañero, por el contrario, en tanto individuo a la vez diferente e igual, plantea un problema nuevo, el de la disfunción continua entre el yo y el otro, y la reciprocidad de estas dos perspectivas. De allí el rol esencial de la cooperación entre iguales; sus relaciones tienden a ser más simétricas, por lo que es fuente para que se dé un mayor nivel de lenguaje socializado y se posibilita la cooperación. Plantea la ley de la evolución del egocentrismo verbal.

15 Hacen referencia a dos trabajos en los que se apoya Piaget, uno en Cambridge, con 154 niños (realizado por una pareja de esposos) y otro en Hamburgo, con 4 niños (de Kindergarten), uno de los cuales es hijo de la investigadora.

Ahora bien, en tanto trabaja con un mayor número de niños, calcula sus coeficientes de egocentrismo y encuentra que son elevados, pero que hay un estadio semi-estacionario entre los 6 y 7 años en que este coeficiente poco disminuye, aunque hacia los 7 u 8 años, y de manera abrupta, tal coeficiente cae; se dice entonces que el niño se encuentra en la etapa de *egocentrismo verbal*. Para Piaget, el egocentrismo verbal es simplemente un caso particular del egocentrismo cognitivo. No es capaz de diferenciar entre el objeto –bien sea éste un objeto físico u otra persona– y el objeto que aprende. Para salir de este egocentrismo, dice este autor, es necesario, por una parte, que el niño tome conciencia de sí como sujeto y que desligue el sujeto del objeto, y por otra, que sea capaz de coordinar su punto de vista con el de otros, de relativizar su perspectiva. Así, el niño transita hacia un pensamiento más dirigido, más objetivo.

Como se mencionó anteriormente, Piaget encuentra en el análisis de las conversaciones entre los niños, que existen ciertos estadios y se pregunta:

*¿Cuáles son los tipos de estadios de conversaciones entre los niños de 4 a 7 años?*

Para estudiar la lógica infantil, este autor se basa en las formas de diálogo. Reconoce tres tipos de estadios de conversación, el primero entre los 3 y 4 ó 5 años, el segundo, que inicia hacia los 5 ó 5 años y el tercero, hacia los 7 años, cada uno de ellos con ciertos rasgos característicos; por ejemplo, en el último aparece la colaboración en el pensamiento abstracto debido a los acuerdos que los niños hacen frente a las opiniones o deseos. En el primero, en las conversaciones predominan los monólogos colectivos; posteriormente aparecen dos estadios, uno como respuesta a los acuerdos y otro como respuesta a los desacuerdos. Para Piaget las disputas pueden ser tanto choques de acciones o afirmaciones contrarias como discusiones primitivas, que son choques de afirmaciones motivadas y que conllevan a las discusiones verdaderas; lo mismo pasa cuando los niños están de acuerdo, lo que llevaría a la colaboración en el pensamiento abstracto, que corresponde a un tercer estadio.

Otra de las preguntas está relacionada con el problema de la comprensión:

*¿Cuando los niños hablan entre sí, se comprenden?*

Al respecto Piaget encuentra, por una parte, que la comprensión que se da entre niños es muy inferior a la que se da entre niños y adultos, y por otra, que los niños comprenden mejor las explicaciones mecánicas que las narraciones. Veamos un ejemplo. Se les dice a los niños que van a jugar a quién cuenta mejor una historia, para lo cual se dispone de un “explicador”

y unos “reproductores”. El explicador cuenta historias de hadas o brujas a los niños, en las cuales hay varias relaciones causales y hechos relacionados, así como explicaciones mecánicas, como la manera en que funciona una jeringa o la manera en que funciona una llave de un grifo; para estas explicaciones no solo se usa información verbal, sino también imágenes en la que se les muestra, en términos globales, cómo funcionan dichos mecanismos sin entrar en detalles; después se le pide a cada niño, el “reproductor”, que cuente dichas historias a otro niño, el cual a su vez deberá reproducir la historia que el anterior niño le explicó. Se juega, pues, a quién cuenta mejor una historia y se encuentra que las exposiciones de los niños carecen de orden en los relatos y que no plantean conexiones causales lógicas entre los hechos y los acontecimientos señalados. Como mencionamos anteriormente, se evidencia que los niños entienden mejor las explicaciones mecánicas que las narraciones de historias. Según este autor, tanto el orden de los relatos como las discusiones verdaderas y el incremento en el porcentaje de comprensión, son contemporáneos y definen un nuevo estadio. Todo esto se explica por el egocentrismo –el niño como centro del universo– ya que la conversación entre niños no es suficiente para sacar a los interlocutores de su egocentrismo, pues cada uno de ellos, tanto al intentar explicar su pensamiento como al intentar entender el de los demás, queda encerrado en su propio punto de vista.

Finalizamos esta primera sección abordando la siguiente pregunta:

*¿Hay un sincretismo en el pensamiento como lo hay en la percepción y en la conciencia lingüística?*

Piaget retoma los trabajos sobre percepción y algunos de lingüistas para decir que allí hay sincretismo. Acude a caracterizar, en cierta forma, qué se entiende como sincretismo del razonamiento, el cual considera producto del sincretismo de la comprensión. Plantea que, en su origen, el sincretismo de razonamiento es la asimilación de dos proposiciones por el solo hecho de que tienen un esquema de conjunto en común y entran, de buen grado o por la fuerza, en el mismo todo: *A* entra en el mismo esquema de *B*, luego *A* implica *B*. Por ejemplo, les pide a los niños establecer relaciones entre proverbios y explicar el porqué de dichas relaciones; resalta que para ellos siempre hay una necesidad de justificación a todo precio, la cual considera una ley de la inteligencia del niño. Dice que todo hecho está ligado por el sincretismo: todo se debe a todo, todo es percibido a través de esquemas de conjuntos construidos por la imaginación gráfica, por las analogías del detalle, por las circunstancias contingentes; es natural que la idea de azar o de lo arbitrario no exista en la mentalidad sincrética.

A lo primero, Piaget lo llama razonamiento pre-causal; a lo otro, un razonamiento que podría llamarse pre-aleatorio (término que no es usado por este autor). Hay sincretismo en el razonamiento en tanto lo hay en la comprensión. El sincretismo en la comprensión consiste en el hecho de que la comprensión del todo refiere a la comprensión del detalle y que en la comprensión del detalle no se opera con o sin ella más que en función del esquema del todo. Por ejemplo, en la comprensión de frases que contienen palabras desconocidas por el niño, este deja escapar todas las difíciles; luego relaciona las que ha comprendido hasta construir un esquema de conjunto que luego le permite interpretar las palabras no conocidas. Si bien puede llevar a múltiples errores, se constituye en un mecanismo eficiente.

A manera de síntesis, puede plantearse que así como hay una evolución del pensamiento autístico (no dirigido) al pensamiento racional (dirigido), también hay una evolución del pensamiento simbólico al pensamiento lógico, en la cual existe una fase intermedia denominada pensamiento sincrético; dicha fase está entre la condensación –que es un rasgo del pensamiento simbólico freudiano– y la generalización –que es un rasgo del pensamiento lógico– y va desde el desplazamiento en tanto mecanismo pre-lógico –también de origen freudiano– a los mecanismos lógicos de la abstracción, en una especie de tránsito. Es importante destacar que todos los rasgos del pensamiento del niño planteados por Piaget son evidenciados desde el habla, a través de las formas, de las relaciones que establece y de los conectores que usa, deduciendo que su pensamiento es egocéntrico y se caracteriza por el sincretismo, por la subjetividad y por la ausencia de causalidad, entre otros. La función primordial del habla es la de acompañar la acción.

### Crítica de Vygotski a la propuesta de Piaget<sup>16</sup>

En la crítica que Vygotski (2001) hace a Piaget,<sup>17</sup> reconoce que si bien este establece unas características propias del pensamiento infantil, como *“el egocentrismo del lenguaje y el pensamiento del niño, el realismo intelectual, el sincretismo, la no comprensión de las relaciones, la dificultad de la toma de conciencia, la incapacidad para la introspección”*, etc., es el pensamiento egocéntrico del niño<sup>18</sup> lo más importante y la base del planteamiento

16 Sección basada en las ideas presentadas por Sergio Briceño.

17 Esta sección está basada en el capítulo 2 del libro *Pensamiento y Lenguaje*, pp. 29-80 [obra publicada originalmente en ruso en 1934].

18 Visto como forma de transición que se ubica desde el punto de vista genético, funcional y estructural, entre el pensamiento autista y el racional dirigido. Según Vygotski, desde la teoría de Piaget, el “eslabón central que permite unificar todas las particularidades aisladas del pensamiento infantil” consiste en el carácter egocéntrico del pensamiento del niño, en tanto las otras características, en cierta forma, se desprenden de esta particularidad fundamental (pp. 33-34).

que hace Piaget, su piedra angular; sin embargo, se pregunta Vygotski, en qué consiste este carácter egocéntrico del pensamiento infantil y cuál es su relación con las otras características, cuál es la singularidad propia del lenguaje del niño en comparación con lo que sucede con el adulto. Reitera, pues, la imposibilidad de restringirse, como pretendía Piaget, al análisis de los datos, ya que al intentar establecer relaciones se debe necesariamente acudir a una teoría; es imposible hacerlo al margen de ella.

Otras de las preguntas que hace respecto del trabajo realizado por Piaget están relacionadas con lo metodológico, pues plantea que si todo se centra en el pensamiento egocéntrico y este no se explica desde sus relaciones con las otras características o elementos propuestos por él, de alguna manera su planteamiento podría quedarse “sin piso”. Hay así dos aspectos fuertes en la crítica formulada por Vygotski, uno que tiene que ver con la ausencia de relaciones objetivas entre esos elementos del pensamiento infantil y otro con el método utilizado que entraría en crisis. Resulta importante tener en cuenta que en ese momento el pensamiento psicológico estaba en crisis, ya que existía una permanente tensión entre las miradas materialistas y las idealistas, y que, precisamente, la causa fundamental de esta crisis se da por las tensiones y posibles contradicciones “entre la base empírica de las teorías y las construcciones teóricas edificadas sobre dicha base” (pp. 31-32).

Reconoce que Piaget, encerrándose en el círculo de los resultados, de los hechos empíricos, pretende escaparse un poco de ese dualismo poco seguro del momento (quizá se daba a que para analizar los nuevos datos y sus relaciones, sus nuevos métodos, se creaban nuevas teorías) y ve en el empirismo puro (introduciendo el método clínico) un terreno seguro, aunque le cuestiona su pretensión de hacer análisis desligándose de una teoría de base, lo cual considera imposible en tanto, dice, “quien analiza los hechos, lo hace indefectiblemente a la luz de una teoría” (p. 32). No obstante, respecto al método de Piaget reconoce un aporte importante en relación con las peculiaridades del pensamiento infantil, en cuanto éste pasa de estudiar en sus investigaciones iniciales lo que no había en el niño, las carencias que tenía, aquello que no podía resolver, lo que le faltaba para ser adulto (por ejemplo, que no es capaz para el pensamiento abstracto, para la formación de conceptos, para razonar los juicios ni para deducir), a estudiar en las nuevas investigaciones lo que el niño puede hacer, lo que está presente en él, lo que lo caracteriza, las peculiaridades y propiedades de su pensamiento, reconociendo así que no es un adulto en miniatura y su mente no es la mente en pequeño de un adulto (idea que retoma de Rousseau).

Respecto a los planteamientos de Piaget sobre el desarrollo humano, Vygotski considera que la etapa inicial del niño no es el pensamiento

autista,<sup>19</sup> como éste lo planteaba, e incluso considera que dicho término es equívoco, para lo cual retoma los trabajos de Bleuler.<sup>20</sup> Este último fue uno de los primeros que resaltó las dificultades del término “pensamiento autista”, en tanto genera posibles confusiones con el autismo esquizofrénico o una indebida identificación con el pensamiento egoísta, y considera más apropiado el término “pensamiento irreal”<sup>21</sup>. Para Vygotski (2001), el pensamiento autista no necesariamente es inconsciente; de hecho, muestra evidencia de experimentos con niños que abordan una actividad determinada, a la que se le incorpora cierta dificultad adicional,<sup>22</sup> en la cual el lenguaje se convierte en un recurso del pensamiento; es decir, la dificultad potencia el pensamiento autista:

*Aparte de su función puramente expresiva y de descarga, y que sólo acompaña la actividad infantil, pronto se convierte en un recurso del pensamiento propiamente dicho; es decir, comienza a cumplir la función de planificar la resolución del problema surgido durante la actividad.*

Para argumentar el cuestionamiento que hace del planteamiento de Piaget respecto a asumir que el pensamiento del niño pequeño es autista, alejado de la realidad, Vygotski afirma que ni desde la ontogénesis ni desde la filogénesis del pensamiento puede desconocerse “*que la forma primaria de actividad intelectual es el pensamiento activo, práctico, orientado hacia la realidad, que representa una de las formas básicas de adaptación a condiciones nuevas, a las cambiantes situaciones del medio exterior*” (p. 42). Ahora bien, si se cae su idea de que el pensamiento inicial es autista, se caería la estructura que fundamenta la hipótesis piagetiana sobre el desarrollo humano. Vygotski se apoya en los trabajos de Bleuler, quien señala

- 
- 19 Para Vygotski (2001, p. 40), este pensamiento no solo no es la primera fase en el desarrollo mental del niño, una función primitiva, o la forma inicial de la que parten todas las demás (como lo expone Freud y lo adopta Piaget), sino que tampoco es la primera fase en el desarrollo de la humanidad.
- 20 Fue uno de los primeros psiquiatras seguidores de Freud. Con él, Piaget quiso trabajar para aprender a entrevistar a los niños y, como parte de su formación, hacerse un psicoanálisis [Comentario realizado por el Dr. Carlos Vasco].
- 21 Del trabajo de Vygotski, plantea el expositor, se destaca su capacidad para desarrollar nuevas ideas a partir de otras que toma de un autor, ajustando ciertos postulados y articulándolo con observaciones, experimentos, conceptos y teorías que desarrolla dentro de su trabajo de investigación.
- 22 Por ejemplo, un niño al que haciendo un dibujo de un tren se le rompe el lápiz, o que cuando se dispone a realizar la actividad “*no tiene a mano el lápiz de color, el papel o la pintura que necesitaba*” (p. 50). Vygotski plantea que en estos casos, tales dificultades o alteraciones en el curso normal de la actividad son uno de los principales factores que originan el habla egocéntrica y que, en situaciones similares a las planteadas por Piaget [incorporando una dificultad], el lenguaje egocéntrico aumenta, pues «*el niño trataba de entender y remediar la situación hablando y razonando consigo mismo: “¿Dónde está el lápiz?, ahora necesito uno azul; no importa, pintaré con el rojo y lo mojaré con agua, se pondrá oscuro y parecerá azul”*» (p. 50).

*“la inconsistencia biológica de la idea del carácter primario y original del autismo” y dice que “el pensamiento autista puede ser, en principio, tanto consciente como inconsciente” (pp. 42-44).*

## Generalidades sobre el planteamiento de Vygotski en torno a Pensamiento y Lenguaje<sup>23</sup>

---

Como introducción de esta sección, los expositores proyectan otro vídeo sobre el comportamiento animal, en el que se hace una referencia especial a los delfines. Plantea el narrador de este video que la fuerza motriz que hay detrás de la inteligencia del delfín es el mundo social en el que vive. Relacionan este estudio con los estudios realizados por más de 30 años con chimpancés, y plantean que se llega a una conclusión parecida:

*para aquellos animales que poseen un gran cerebro y que viven en grupo, la inteligencia es importantísima, porque cada uno de los individuos del grupo tiene su personalidad y necesita saber con exactitud quién es quién para comportarse de la forma apropiada; no solo deben conocer su propia relación con los demás, sino que también deben conocer las relaciones que hay entre ellos.*

De modo que las complejidades de la vida social pueden exigirles a algunos animales un nivel de inteligencia mayor; no solo los chimpancés y los delfines viven en mundos sociales complejos como lo hacemos nosotros, sino también los loros, cuervos y urracas. La inteligencia es tan solo un aspecto de la mente animal.

Revisemos ahora los principales elementos que trabajó Vygotski en torno al problema de la relación entre lenguaje y pensamiento. Fundamentalmente, decía él, en el análisis genético del pensamiento y del lenguaje se ha encontrado que *“la relación entre ambos procesos no es constante a lo largo de su desarrollo, sino variable”* (p. 91), pues no necesariamente son paralelos, es decir que pensamiento y lenguaje pueden tener un origen diferente, aunque en algunos momentos se entrecrucen. Plantea específicamente que, en los animales, el pensamiento y el habla proceden de distintas raíces genéticas, como lo mostró Köhler en sus investigaciones. A partir de estas premisas empieza a indagar, en los trabajos de diferentes autores, cómo ven esta relación y qué plantean sobre la inteligencia. Por ejemplo, aborda trabajos de psicólogos que realizaron estudios sobre inteligencia en animales, como los presentados en el vídeo, en los que se destaca cómo el proceso social determina algún tipo de inteligencia, aunque ésta no necesi-

---

23 Sección basada en las ideas presentadas por Ruth Molina

riamente se correlaciona con un lenguaje, al menos como el manejado por los humanos. En sus trabajos con chimpancés, Köhler encuentra que si bien aparece una inteligencia embrionaria en los animales, esto no determina que haya una relación directa con el lenguaje, pues aunque existan algunas expresiones fonéticas, estas se deben a elementos de carácter motivacional-emocional más que a manifestaciones completamente objetivas, por decirlo de alguna manera. Introduce el término "*insight*" (en alemán "*Einsicht*") para nombrar una de las operaciones intelectuales que parecen accesibles a los chimpancés.

Köhler, por su parte, reconoce que las acciones de los chimpancés están completamente desconectadas del lenguaje. Plantea que hay unos gestos indicadores que señalan que existe un paso entre lo emotivo y lo objetivo dentro del repertorio de gestos que maneja un grupo de chimpancés. Aunque estos animales tienen un aparato fonador, no imitan sonidos, y si tenemos en cuenta que no hay ninguna diferencia entre el aparato fonador de estos animales y el de los humanos, se evidencia que el problema no es de carácter biológico y que el lenguaje tiene otra raíz. Basado en estos autores, Vygotski plantea que el pensamiento y el lenguaje definitivamente tienen diferentes raíces genéticas; son funciones que se desarrollan a lo largo del tiempo y con líneas diferentes, independientes, y no existe, como se planteó arriba, una correlación definitiva y constante entre ellas. Reconoce que los antropoides ponen de manifiesto una inteligencia similar a la de los humanos en ciertos aspectos, referidos casi exclusivamente al uso de las herramientas; pero que, con respecto al lenguaje del hombre, no hay algo que se le parezca, aunque hay una función de descarga de emociones a través de ciertos gestos que tienen una función de carácter social.

Como se puede evidenciar en registros de vídeo sobre el comportamiento de los chimpancés, estos tienen una estructura social, y si bien hay cierta comunicación entre ellos, no poseen propiamente un lenguaje. Hay una estrecha correspondencia, entonces, entre las características que han permitido a algunos etólogos y psicólogos analizar el posible pensamiento de los chimpancés y el comienzo del pensamiento en el hombre, por lo menos hasta cierta edad, reconociendo que ese desarrollo filogenético apreciable en los chimpancés se replica ontogenéticamente en los niños. Vygotski empieza a mirar cómo se presenta ese desarrollo en los infantes y cuáles son sus características; por esto plantea que la existencia de una fase prelingüística en el desarrollo del pensamiento infantil solo se ha corroborado recientemente. Dice que los niños pasan por una etapa, en sus primeros meses de vida, que Köhler llamó "la edad del chimpancé", con unos procesos y líneas separadas entre pensamiento y lenguaje, con comunicaciones emotivas, pero no necesariamente objetivas. El lenguaje aparece relacionado,

inevitablemente, con la intención de hacer algún tipo de cosa. Revisa en otros autores la función social del lenguaje en los menores y encuentra que los niños de dos años muestran un deseo de conquistar el habla a partir de que descubren que cada cosa tiene un nombre y esa motivación empieza a “disparar” en ellos un proceso de asociación del lenguaje con la identificación de los objetos.

Un aspecto que vale la pena destacar es que dichos estudios le permiten a Vygotski plantear que el desarrollo del pensamiento en los niños tiene una etapa pre-verbal, mientras que el desarrollo del lenguaje tiene una etapa pre-racional. ¿Cómo ve esto? Vygotski comienza por hablar de lo que es el lenguaje interiorizado. Cuando se llega a cierto punto del desarrollo de los niños, pasan del cuchicheo o balbuceo a un lenguaje interiorizado que puede desarrollarse simultáneamente con el externo, según dice Watson, o puede que uno se dé después del otro. Sin embargo, cuando se da todo el proceso del habla egocéntrica, Vygotski entiende esta última como paralela al habla interiorizada en sus funciones. Esas funciones son sociales en el sentido en que los adultos usan el lenguaje para regular la conducta del niño. El lenguaje interiorizado y el egocéntrico son modos del habla íntimamente unidos con el ordenamiento de la conducta infantil, es decir, pareciera que el lenguaje es un proceso que se interioriza primero desde el proceso psicológico que desde el físico. El eslabón que hay entre el lenguaje externo y el lenguaje interiorizado, según Vygotski, radica en el lenguaje egocéntrico que propone Piaget. Así, diferencia dos tipos de lenguaje, uno externo y uno interiorizado, y dice que la única manera de mirar la relación entre los dos es considerar que continuos y que se puede explicar el paso de uno a otro mediante la existencia del lenguaje egocéntrico. En tal sentido acude a los trabajos de Piaget y reconoce su importancia, pero plantea que este lenguaje cumple funciones que van más allá del carácter expresivo aparentemente no comunicativo que observó Piaget, puesto que tiene también un carácter liberador y una función de comunicación de la acción por parte del mismo niño, aspecto en el que enfatiza más, pues argumenta que desde el momento en que se evidencia que hay un planeamiento de la actividad, se revela que hay un pensamiento propiamente dicho.

Ahora bien, existen diferencias funcionales y estructurales entre el lenguaje interiorizado y el externo que no permiten afirmar que puedan coexistir o que se entrelacen por el lenguaje murmurado. El eslabón entre el lenguaje interiorizado y el externo –o sea el lenguaje egocéntrico de Piaget– ayuda a identificar que el desarrollo del pensamiento y el lenguaje tiene ciertas características y pasa por algunas etapas antes de llegar al pleno dominio del lenguaje externo y del interiorizado. Vygotski plantea que primero hay una etapa primitiva de lenguaje pre-intelectual y de pensamiento pre-verbal; luego hay una fase psicológica simple, donde se evidencia el dominio, pri-

mero de la palabra y luego de la lógica, es decir, hay un control inicial de la gramática que luego se asocia con procesos lógicos; después hay una fase egocéntrica del lenguaje donde existen signos y operaciones externas que le sirven al niño para empezar a solucionar problemas que ha encontrado o identificado internamente. Plantea que hay un proceso de crecimiento a partir de lo que él ha llamado una “operación interna” y una “memoria lógica”.

Por lo tanto, Vygotski reafirma que, en el curso del desarrollo de la inteligencia, el pensamiento inicialmente es no verbal o pre-verbal, y que el lenguaje es no intelectual o pre-intelectual. En esa etapa, la palabra es más una propiedad de las cosas que un símbolo del objeto. En los experimentos que realizó con niños se evidenció que las palabras identificaban un objeto y que ellos establecían una relación directa entre palabra y objeto. Por ejemplo, cuando se le plantea al niño que a un perro lo vamos a llamar “vaca”, cambia el nombre pero el referente sigue siendo el mismo, la imagen del perro; si luego se le pregunta: “¿Tiene cuernos la vaca?”, el niño contesta que sí. Cuando se le recuerda que “vaca” es otro nombre para el perro y se le pregunta ahora: “¿Acaso el perro tiene cuernos?”, responde que sí, pues si se llama “vaca”, debe tener cuernos: “El perro que se llama vaca debe tener unos cuernos pequeños” (p. 302). Allí mismo dice Vygotski que en la edad preescolar el niño explica el nombre de los objetos a partir de sus atributos: «Una vaca se llama “vaca” porque tiene cuernos». El intercambio de los nombres significa algo así como el intercambio de las propiedades de una cosa a otra. Al intercambiar los nombres “vaca” y “perro”, el niño acepta que el perro tiene cuernos y que por tanto dará leche. El referente sigue siendo la palabra asociada con la imagen del objeto, y así cambie la palabra, la imagen del objeto no cambia, persiste.<sup>24</sup> Hay un uso funcional de la palabra, precedido de la aprehensión de toda la estructura de los signos, y tanto el lenguaje externo como el lenguaje interiorizado se desarrollan a través de acumulaciones de cambios funcionales y estructurales.

Consideramos importante resaltar que cuando el autor se refiere a las funciones sociales y egocéntricas del lenguaje, afirma que si bien el lenguaje interiorizado es un pensamiento para sí mismo, de todas maneras no se separa del proceso social de intercambio con el otro. Cuando mira la relación entre pensamiento y palabra, dice que “el significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento mientras éste esté encarnado en el lenguaje, y del habla solo en tanto esté relacionado con el pensamiento iluminado por

24 Se evidencia, dice Vygotski (pp. 302-303), que para el niño resulta imposible “separar el nombre de las cosas de sus propiedades y cómo en las transferencias las propiedades del objeto siguen al nombre”. Usa ejemplos como este para ilustrar su tesis, según la cual “el aspecto sonoro y auditivo de la palabra representa para el niño una unidad directa, indiferenciada y no consciente”. Resalta además que un aspecto muy importante que se da en el desarrollo del lenguaje del niño es que dicha unidad se va diferenciando y comienza a ser consciente.

él". El significado de la palabra está sujeto a un proceso evolutivo y esto implica un cierto cambio en relación con lo que los psicólogos de la época habían planteado en cuanto a la inmutabilidad de los significados: para ellos una palabra no cambiaba; cuando se emitía, era esa misma palabra y no había cambios en su significado. Contrariamente, para Vygotski las relaciones entre la palabra y el significado tienen unos elementos que cambian y otros que permanecen; por ejemplo, cambian las conexiones entre la palabra y el objeto; el significado puede extenderse a un campo más amplio o puede restringirse, o puede sufrir cambios cualitativos internos o cambios externos, pero de todas maneras la relación entre la palabra y el objeto va cambiando a medida que se modifican los procesos culturales. Hay un elemento de contexto que se empieza a introducir, mientras que la naturaleza psicológica sigue siendo más o menos la misma.

Para el análisis de esta relación entre palabra y objeto, Vygotski contrastó tres escuelas psicológicas: (1) Para la teoría asociacionista, el significado es la relación entre el sonido y la palabra, y su contenido –el desarrollo del significado de una palabra– se reduce entonces a los cambios de las conexiones entre las palabras y los objetos; puede ser que haya otros objetos que se asocien a determinadas palabras, pero no cambia el término; la relación entre pensamiento y palabra se reduce a un elemento de carácter estructural. (2) La escuela de Edimburgo plantea que no se puede reducir el pensamiento a un juego de asociaciones, sino que hay una serie de elementos que configuran leyes que gobiernan esas asociaciones que se dan entre los objetos y las palabras; la relación entre pensamiento y palabra es de carácter eminentemente espiritual.<sup>25</sup> (3) La teoría de la Gestalt cuestiona que estas escuelas no reconocen el hecho fundamental de que el pensamiento es, ante todo, una generalización, y estudian la relación entre la palabra y el objeto, pero no la relación que se puede dar en un proceso evolutivo de construcción. Plantea que los significados de las palabras son dinámicos, cambian con el tiempo y de acuerdo con los procesos de desarrollo que tiene el niño; el significado no es el mismo en sus etapas iniciales que en las más avanzadas: aunque la palabra sea la misma, la construcción de significado que hace el niño no necesariamente lo es.

### Respuesta de Piaget a la crítica de Vygotski

---

La respuesta de Piaget a la crítica de Vygotski fue realizada solo hasta principios de la década de los 60, pues no supo de su existencia durante cerca de 30 años, debido a que en los países fuera de la URSS la obra de Vygotski se conoció muy tardíamente; vale decir que las tesis de su teoría histórico-

---

25 Afirmación que se basa en el análisis de los planteamientos de Platón al respecto.

cultural también fueron fuertemente debatidas dentro de la URSS por las escuelas psicológicas soviéticas, y que su trabajo fue objeto de censura no solo por parte de las autoridades soviéticas, sino también por profesores e instituciones universitarias en el resto de países de Occidente. Por esta razón, es posible que el conocimiento que en su momento Piaget tuvo de la obra de Vygotski haya sido muy parcial, entre otras cosas, porque las primeras publicaciones en Occidente fueron selecciones y compilaciones en versiones muy recortadas.

Ahora bien, la síntesis presentada en las secciones anteriores se constituye en punto de referencia para orientar la interacción entre los participantes de este Seminario. Este diálogo se inicia con la intervención del director del evento, y posteriormente las participaciones de otros asistentes, de las cuales se presenta un resumen a continuación.

### ***Intervención del director del seminario, doctor Carlos Vasco***

Recalca la importancia de acudir directamente a las fuentes, en este caso a los escritos de Vygotski, y de conocer directamente sus planteamientos, por cuanto lo que dicen los neo-vygotskianos u otros autores sobre dichas propuestas puede variar de un autor a otro, dependiendo de la interpretación dada a las obras de Vygotski y posiblemente puede diferir de lo que en realidad dice este autor. Por ejemplo, en el caso del lenguaje egocéntrico que se trató en esta sesión, se suele decir que Vygotski lo rechazó, pero quedó claro que acepta no solo todos los hechos que aduce Piaget, sino muchas de sus explicaciones. No solo no las rechaza, sino que más bien las completa. No rechaza, por ejemplo, lo que dice Piaget respecto a que el lenguaje egocéntrico no tiene intención comunicativa, por lo menos globalmente, sino que señala una función adicional de apoyo a la planeación de la actividad del mismo niño, la cual procede por interiorización de una función social del lenguaje que usan los adultos para regular la conducta de los menores, hecho que, por supuesto, acepta Piaget años más tarde.

Otro aspecto interesante de lo visto en esta sesión es cómo la crítica de Vygotski a Piaget puede experimentarse hoy día como muy extraña, por cuanto nadie ha criticado a Piaget desde entonces –hace más de ochenta años– por empirista y por no tener una teoría global de fondo para interpretar la pluralidad de los hechos. Al contrario, muchos lo critican por ser demasiado estructuralista y por tratar de encuadrar todos los datos en su teoría genética de la *equilibración*. Hay que tener en cuenta que la crítica que hace Vygotski se refiere a planteamientos formulados en los primeros libros de Piaget, respecto a sus investigaciones iniciales en la década de los años 20, recién llegado al Instituto Rousseau en Ginebra. Por tanto, estaba apenas

buscando estudiar estos fenómenos que había observado en las respuestas dadas por los niños en París, en donde trabajó con las pruebas de Binet, y se dio cuenta de que lo más interesante no eran dichas respuestas sino las explicaciones que inventaban para justificarlas, lo que le permitía describir finamente los cambios que observaba y ver su relación con el desarrollo infantil. Después de esos primeros libros, Piaget va a desarrollar la teoría genética en el sentido de la *equilibración* como proceso de adaptación, con las dos fases o aspectos dialécticos de la asimilación y la acomodación. Ese proceso de *equilibración* es distinto del *equilibrio* como un estado meta-estable que después se va a disolver o “desbaratar” otra vez para iniciar unas nuevas oscilaciones de desequilibración y un nuevo proceso de reequilibración, en el cual también van a aparecer la asimilación y la acomodación; en ese sentido es más dialéctico Piaget que el mismo Vygotski.

Así como se suele criticar a Piaget por ser un exponente del individualismo burgués muy propio de Suiza, no se puede olvidar que también Vygotski, por razones políticas, estaba muy interesado en mostrar que los aspectos sociales de la teoría marxista –sobre todo de Marx y Engels– sobre el desarrollo de la humanidad debían primar sobre el desarrollo psicológico individual; se ve cómo a partir de los mismos hechos que Vygotski trata desde el punto de vista social, del trabajo y del lenguaje, son abordados por Piaget desde el desarrollo ontogenético de cada niño y desde el psicoanálisis, que había conocido por lecturas de Freud y personalmente a través de Bleuler, a quien él mismo llama su maestro; con esa mirada encuentra que en las propuestas de Freud hay algo importante que va mucho más allá del asociacionismo empirista, aunque precisamente Vygotski sea quien va a criticar a Piaget por empirista.

En relación con los documentos de Piaget conocidos por Vygotski, se duda si conocía el libro *El juicio moral en el niño*,<sup>26</sup> pues hay una frase en la que Vygotski menciona la moralidad de los niños en el juego; si en realidad lo conoció, debió ser lo último que leyó de Piaget, pues esta obra se publica justamente en el año en que muere Vygotski, en 1932. Debió conocer solo *El juicio y el razonamiento en el niño* (*Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*) de 1924 y *La representación del mundo en el niño* (*La représentation de monde chez l'enfant*) de 1926.

En relación con las críticas que le hizo Vygotsky, Piaget contesta que acepta ciertas limitaciones que él anota, pero reconoce que algunas de ellas tienen que ver precisamente con el hecho de que éste no pudo conocer todo el desarrollo posterior de su teoría de la equilibración y todas sus obras

---

26 El libro se titula en francés *Le jugement moral chez l'enfant*. Se tradujo al castellano en 1971 con el título *El criterio moral en el niño* [Traducción de Nuria Vidal].

sobre la psicología y la epistemología genética publicadas en los 30 años siguientes. También acepta que la palabra “egocentrismo” pudo llevar a engaño a las personas que leen ahí “egoísmo” (y –añadió el profesor Vasco– que creen ver ahí el individualismo, la burguesía y el capitalismo de Europa Occidental), y considera que si él hubiera llamado a este tipo de orientación hacia sí mismo “centrismo”, posiblemente nadie lo hubiera criticado, pues no aparece allí la palabra “ego” que pudo haber inducido a error. Reconoce que el aporte principal de Vygotski es que señala el aspecto social comunicativo que ya está en el “lenguaje” infantil anterior al egocéntrico, donde todavía no hay palabras sino expresiones, gestos, llanto y otro tipo de intentos comunicativos. En ese sentido de expresarse para buscar un contacto social, así como en el sentido de asumir las funciones regulativas del lenguaje adulto, es obvio que el lenguaje egocéntrico también es social y tiene una función comunicativa, pero mucho más velada que en el lenguaje anterior. En su visión del desarrollo del lenguaje, tiene razón Piaget, fuera de este complemento muy valioso de Vygotski, como lo reconoce él mismo.

También hay que tener en cuenta que en el libro *Pensamiento y Lenguaje* de Vygotski no aparece por ningún lado lo que se dice en ciertos libros de divulgación de su obra respecto a que para él “*el lenguaje es lo único importante porque es social y que el pensamiento es apenas lenguaje internalizado*”. Más bien hemos visto que en realidad dice prácticamente lo contrario: que hay dos tipos de pensamiento, uno pre-lingüístico, del que habla Piaget, y después otro que ha sido orientado y refinado ya por el lenguaje internalizado; pero ninguna parte identifica el lenguaje internalizado con el pensamiento; más bien lo entiende como el instrumento con el cual se va desarrollando el pensamiento, y en eso estaría de acuerdo Piaget. Vygotski muestra que también hay un habla pre-intelectual, podríamos decir “anterior al pensamiento”, que es todo aquello que él ve que sucede cuando el niño está tratando de comunicarse con un adulto –lo que hasta ahora hacía con llanto y gestos– y que en algún momento se vuelve palabra. Eso no permite inferir que el niño ya tenga pensamiento, sino que es el adulto el que tiene que decidir si esa palabra vale como una frase declarativa, como una pregunta o como una petición. Todavía no hay evidencia de un pensamiento que se esté coordinando con el lenguaje; si acaso, como lo propone el mismo Vygotski, habría un pensamiento pre-lingüístico. Es decir, dice todo lo contrario de lo que dicen algunos críticos de Piaget respecto a que Vygotski comprobó que no hay pensamiento sin lenguaje y que el pensamiento era solo lenguaje internalizado.

Para concluir, el profesor Vasco insiste de nuevo en la importancia de acudir a las fuentes en los escritos de ambos autores. Propone revisar bien

los textos donde Vygotski critica a Piaget y la respuesta de este para ver, por ejemplo, que si en lugar de decir “egocentrismo” hubiera dicho “centrismo”, o tal vez mejor, si hubiera podido decir “falta de descentración”, tal vez no hubiera habido equívocos ni se hubiera dado una crítica negativa, sino un complemento. Incluso, es conveniente revisar en cada caso qué expresión usó Piaget en francés y qué expresión usó Vygotski en ruso, pues la primera vez que se dio la confrontación 30 años después de la muerte de Vygotski, fue a propósito de una traducción del ruso al inglés, y Piaget no hablaba muy bien inglés. En las traducciones que se hacen, muchas veces se transcribe una misma palabra rusa de dos o más maneras diferentes, como el caso de “lengua”, “lenguaje” y “habla”; pero también al revés, se traducen dos palabras rusas diferentes con una misma expresión castellana, francesa o inglesa, lo cual lleva a confusiones como las antes referidas.

### ***Intervenciones de otros participantes***

*Prof. César Delgado (Universidad del Valle)*

Plantea que desea agregar algo a la observación que el profesor Vasco acaba de realizar respecto a la posición de Piaget, relacionado con lo que se gana consultando las fuentes y evitando los intermediarios y las interpretaciones que ellos hacen de estas obras, así como respecto a la importancia de construir una posición propia, de discutirla, corregirla y avanzar en la comprensión de este problema fundamental del papel del lenguaje en relación con el pensamiento. Lo que el profesor Delgado quiere agregar es que cuando se habló del egocentrismo en Piaget, Cristina Cifuentes hizo alguna precisión que le gustaría recalcar. Cuando Piaget habla de egocentrismo, se refiere a la indiferenciación inicial entre el sujeto y el objeto, y para él (y en eso es profundamente dialéctico), sujeto y objeto son dos contrarios que se constituyen mutuamente y son indisociables, pero al principio aparecen como un todo indiferenciado. Inicialmente, el mundo y el sujeto son una misma cosa y solo gradualmente se va conquistando esa diferenciación que nunca se termina de realizar, pues como decía Piaget, la objetividad es aquel límite que nunca es posible alcanzar, pero sobre el cual es posible construir ideas cada vez más objetivas.

Otro tema relacionado con el mismo punto de la indiferenciación y con ese progreso gradual de la diferenciación sujeto-objeto tiene que ver con el problema de la primacía de las afirmaciones sobre las negaciones en los primeros desarrollos del niño. La centración en las afirmaciones y el descuido de las negaciones, o lo que es lo mismo, la descompensación entre afirmaciones y negaciones, hace que en el proceso de construcción de los primeros esquemas, el sujeto tienda a forzar acciones muy distintas en un

mismo esquema, aunque *a posteriori*, en la medida en que surjan contradicciones, empieza a desplegar regulaciones y a alcanzar compensaciones para refinarlos. Eso no es otra cosa que la modificación mejorante de los esquemas a través de ese mecanismo de asimilación y acomodación que él muy bien describe en su libro *Equilibración de las estructuras cognitivas*. Esa modificación se da en tres niveles: el primero es el nivel sujeto-objeto; el segundo, el nivel entre sistemas y subsistemas, y el tercero, el nivel entre diferenciaciones e integraciones. Este debería ser un punto de mira de las personas que estén interesadas en profundizar en estos aspectos. Otro texto que recomienda el profesor Delgado es el de *Investigaciones sobre la contradicción*. Ambos son textos que iluminan mucho el problema que se está tratando en este seminario.

*Prof. Carlos Vasco (Universidad Distrital)*

El comentario del profesor César Delgado me hace pensar en una de las citas presentadas por los relatores, respecto a cómo el niño, desde el punto de vista de la fonética, parte de los fonemas o pedacitos de emisión de voz y va armando las totalidades que llamamos “palabras”, y con ellas las totalidades que llamamos “frases”; pero desde el punto de vista de la comprensión, arranca de la frase global y va desagregando las unidades de significado. Por eso, cuando el niño se encuentra con una palabra que no entiende, parece que se la salta y no le hace caso, y prefiere formarse una comprensión de la globalidad de la frase, que logra armar con lo que sí entiende, lo cual ha resultado ser muy importante para la didáctica del lenguaje. Por ejemplo, el hecho de pedirle a los estudiantes consultar una palabra en un diccionario –que los profesores solicitan en el momento en que aparece un término que se considera “raro”–, parece no ser una jugada didáctica tan potente como dejar que, en primera instancia, cada niño trate de “adivinar” qué significa la palabra, leyendo varias veces toda la frase, y solo después de que varios niños expresen unas cuantas opiniones sobre lo que quiere decir la palabra, entonces sí buscarla en el diccionario. Resulta ser una estrategia que permite aprender mucho más rápido, tanto una lengua materna como una lengua extranjera, que la estrategia que uno cree más útil, que es buscar primero la palabra en el diccionario.

*Luis Recalde (Universidad del Valle)*

Quisiera preguntar a los expositores acerca de la última crítica que hace Piaget con respecto a la crítica anterior que le había hecho Vygotski. No tengo mucha claridad sobre la manera como estos procesos de adaptación, asimilación y acomodación tienen relación con los planteamientos de la cooperación en la relación entre niños y de ellos con los adultos, que era

la propuesta de Vygotski. No tengo claro si hay ahí diferenciación o no, y si hay una relación con la asimilación y acomodación.

*Ruth Molina (Universidad Distrital)*

La respuesta que da Piaget a esa crítica que plantea Vygotski es que posteriormente se hicieron muchos más estudios de seguimiento para mirar si efectivamente se podían establecer diferencias entre el lenguaje egocéntrico y el habla cooperativa, y que los resultados fueron positivos; pero en la explicación dada por Piaget no es claro cuáles serían específicamente. Desde los planteamientos de Piaget y desde los elementos propuestos por Vygotski, se podría decir que en los niños no hay expresiones individuales no comunicativas, ni siquiera cuando se habla del lenguaje egocéntrico y del lenguaje interiorizado, pues la intención de esas expresiones es eminentemente comunicativa en todos los casos; tal vez, con base en esto, se podría decir que –aun en el caso de los monólogos colectivos– hay un principio de cooperación entre los sujetos para armar significados comunes y para entender de una misma manera elementos que surgen en medio de los intentos de resolver algún tipo de problema de manera conjunta; pero –la verdad sea dicha– eso no es explícito en la respuesta de Piaget.

*Prof. Carlos Vasco (Universidad Distrital)*

La respuesta de Piaget a la última crítica hace referencia más a señalar que el hecho de crear un índice estadístico y contar eventos [se refiere al coeficiente de egocentrismo comentado anteriormente] no es solamente un problema empírico-estadístico, como parece creer Vygotski en su crítica; esas observaciones plantean un problema de fondo: se trata de ver por qué existe este fenómeno que no se había documentado en estudios anteriores; en realidad, no se había notado que existía el lenguaje egocéntrico, pues los adultos creen que los niños efectivamente están conversando entre sí, y se requiere oírlos con mucho cuidado para ver que en realidad no se están comunicando, sino que están “hablando solos”, aunque haya varios niños jugando juntos. Un problema de fondo es identificar cuáles son las relaciones entre los distintos tipos de lenguaje –llámese lenguaje autista, egocéntrico o adulto– entre los distintos tipos de pensamiento y entre los distintos tipos de percepción. El problema es que hay que explicar unos fenómenos que son innegables, y por ello Vygotski los acepta todos. Él simplemente inventa otros experimentos para mostrar que a veces disminuye el índice en vez de aumentar, como pensaba Piaget, y allí encuentra indicios de otras funciones del lenguaje egocéntrico; pero no se trata de ver si estadísticamente fue inválida la muestra tomada por Piaget o si no fue significativa la diferencia encontrada por él, sino que se trata de aceptar

que hay unos fenómenos extraños que requieren interpretación. La crítica de Vygotski apunta más a que Piaget trata de armar explicaciones parciales, heterogéneas, que no están enmarcadas dentro de una gran teoría de la evolución del lenguaje en las comunidades animales y en las sociedades.

Debemos tener en cuenta que, en sus trabajos posteriores, Piaget va a tomar el asunto de la filogénesis y ontogénesis mucho más en serio que en sus primeros libros; por su parte, en ese momento Vygotski tampoco está hablando de la zona de desarrollo próximo ni de la interacción entre adultos y niños; él está hablando del niño que parece hablar solo, de algo que empíricamente se observa como un fenómeno de desconexión, de aislamiento de los demás niños que están ahí en el mismo lugar. Vygotski propone que, en el fondo, aun el lenguaje egocéntrico sí tiene un papel comunicativo, y además que se va desarrollando precisamente desde y hacia el lenguaje comunicativo. Vygotski reconoce que el lenguaje infantil va adquiriendo también esas funciones comunicativas y de desarrollo psicológico, además de la de apoyo a la planeación de la actividad; por lo tanto, acepta que hay lenguaje egocéntrico, aunque señala que al principio del desarrollo del lenguaje (a los 3 o 4 años) esto no era así. Es decir, también toma en cuenta las edades, como lo hacía Piaget, y en esto no hay diferencia entre los dos.

Podríamos decir que en la actualidad los niños dejan el lenguaje egocéntrico antes de lo que encontraron Piaget y Vygotski, lo cual es explicable si tenemos en cuenta que actualmente van al preescolar desde los dos años, y obviamente han tenido más ocasiones de jugar con otros niños, así como de hablar solos mientras juegan juntos, sea que los otros niños les entiendan o no. En cambio, un niño de aquella época se quedaba en la casa hasta los 7 años; de hecho, las abuelas decían que hasta los siete años el niño no adquiría “el uso de razón”. Si observan en los cuadros presentados por los expositores, tanto para Vygotski como para Piaget claramente hay un cambio del lenguaje infantil al lenguaje adulto a los siete años; otra cosa es que hoy en día ese cambio se esté dando a los cinco o seis años, sobre todo en los niños altamente estimulados con los preescolares, a los que asisten forzados más bien por la necesidad de trabajar que tienen las mamás que por la del desarrollo psicológico de los mismos niños. Es claro, pues, que así se producen aceleraciones en el desarrollo del lenguaje.

Por lo anterior, hay que tener en cuenta que la importancia de los estadios –de los que hablan tanto Vygotski como Piaget– no se basa tanto en la edad en que se dan, sino en la secuencia y en la imposibilidad de reversarlos o de acelerarlos tanto que desaparezca uno de los estadios intermedios; por lo cual, decir que antes de los seis o siete años los niños ya dejan el lenguaje egocéntrico no muestra nada respecto de la teoría de Piaget ni de

la de Vygotski, más allá de decir que hubo más estimulación social y que esos niños sobreestimulados recorrieron esos estadios de una manera más acelerada.

*Teresa Pontón (Universidad del Valle)*

Quisiera preguntar a los expositores, quienes han hecho una revisión tan minuciosa y rigurosa tanto de Piaget como de Vygotski, cuál es la relación que plantean estos dos autores frente a lo que es el lenguaje escrito y el pensamiento. Esto lo digo porque las preguntas han sido centradas sobre todo en la parte comunicativa, en el lenguaje oral y en las necesidades de comunicación y de participación en el aula; pero, ¿cuáles son las distancias o los acercamientos teóricos de estos dos importantes autores respecto a lo que es la escritura y su relación con el pensamiento como tal?

*Cristina Cifuentes (Universidad Distrital)*

Se puede ver en el trabajo de Piaget y en Vygotski, en su libro *Pensamiento y Lenguaje*, que ellos no se preocupan en ningún momento por el problema de la escritura en el niño, y eso es claro. Por lo tanto, Piaget no establece ninguna relación entre el pensamiento egocéntrico y la escritura del niño a esa edad; más aún, puedo decir que en lo que hemos estudiado de Piaget, él no se preocupa por el fenómeno de la escritura y su relación con el pensamiento. Por su parte, Vygotski alcanza a hacer unas pequeñas aproximaciones, pero es algo muy secundario.

*Sergio Briceño (Universidad Distrital)*

Es importante aclarar que si bien hemos hecho una revisión rigurosa del trabajo de estos dos autores, ha sido en un contexto histórico específico, sin abordar, por ejemplo, los avances realizados por Piaget en los 40 o 50 años posteriores a la crítica de Vygotski.

*Ruth Molina (Universidad Distrital)*

Con respecto a los trabajos de Vygotski (2001), en los capítulos de su libro encontramos el lenguaje escrito citado solo dos veces; la primera, cuando dice que existen dos distinciones funcionales importantes en el lenguaje, una que es el diálogo y otra que es el monólogo (p. 185), asumiendo la parte del diálogo como lenguaje oral y la del monólogo como lenguaje escrito,<sup>27</sup> y en ese momento plantea que como en el lenguaje escrito el

---

27 Para expresar un pensamiento en lenguaje escrito se requieren más palabras que las que se emplearían en el lenguaje oral, pues el interlocutor no está presente; no puede apoyarse en medias palabras, se debe ser más explícito y asumir los significados formales de las

tono de voz y el conocimiento del tema en cuestión están excluidos, nos vemos obligados a usar muchas palabras y de un modo más exacto. La segunda cita es cuando dice que el lenguaje escrito es la forma más elaborada del lenguaje y reconoce su complejidad.<sup>28</sup> Quizás esta escasez de citas respecto al lenguaje escrito, tanto en los trabajos de Piaget como en los de Vygotski, se deba a que el interés fundamental en esta etapa de sus respectivas obras está encaminado a mirar la evolución del lenguaje y del pensamiento en etapas muy tempranas del desarrollo del niño. Si en esa época se daba la escolarización hacia los 7 años, los procesos de escritura se daban a esa edad. Como lo decía el profesor Vasco, es precisamente en ese momento en el que, tanto en una obra como en la otra, cesa el análisis del tipo de relación entre lenguaje y pensamiento. Habría que mirar en obras posteriores qué se plantea al respecto.

*Jaime Romero (Universidad Distrital)*

Recuerdo que cuando Vygotski habla de la construcción de los conceptos científicos, plantea dos cosas: una, referida a la “desaparición” del lenguaje egocéntrico a los siete años –más en el sentido de que no es usado con tanta frecuencia– pues dice que el colegio le impone esa norma al estudiante. Otra, referida a una discusión que hace de las ideas de Piaget, pues dice que no tiene en cuenta que hacia los siete años ocurren varios hechos alrededor del niño, relacionados con entrar a estudiar como acto canónico; y narra un trabajo, que creo es de María Montessori, quien plantea que cada disciplina tiene un “momento” para ser enseñada y que la edad de enseñarle a los niños a leer y escribir es hacia los 5 años. Vygotski plantea que esos momentos coinciden con lo que él ha venido encontrando cuando mira la “zona de desarrollo próximo”. Montessori plantea que cuando se enseña a escribir a esa edad, se da lo que ella llama la “explosión de la escritura”, que es algo análogo a cuando el niño se da cuenta de que cada cosa tiene un nombre y se puede referir a ella con él, y se da una “explosión” de la construcción del lenguaje externo. Luego sí plantea que hay unos cambios estructurales y de función entre el lenguaje hablado y

---

palabras. En general, no puede asumirse por parte del interlocutor el conocimiento del tema abordado. En el lenguaje escrito la expresión suele ser no inmediata y premeditada, en tanto está relacionado con la conciencia y con la intencionalidad. *“A diferencia de la simplicidad estructural del diálogo, el monólogo [especialmente escrito] supone una cierta complejidad, lo cual atrae sobre los actos del lenguaje el foco de la conciencia, concentrando mayor atención en ellos”* (p. 327).

- 28 En realidad existe otra cita. En ella hace referencia a la enseñanza escolar y la zona de desarrollo próximo: *“Si el lenguaje escrito exige voluntariedad, abstracción y otras funciones todavía inmaduras en el escolar, habrá que aplazar la instrucción hasta que estas funciones comiencen a madurar. Pero la experiencia universal ha mostrado que la enseñanza de la escritura es una de las asignaturas más importantes de la instrucción escolar en el comienzo de la escuela, ya que favorece el desarrollo de todas las funciones que aún no han madurado en el niño”* (p. 242).

el lenguaje escrito; desde lo que conozco no encuentro otros pronunciamientos de él al respecto.

*Prof. Carlos Vasco (Universidad Distrital)*

Está bien anotado que en el tiempo de los dos primeros libros de Piaget ni siquiera había entrado todavía en los preescolares el método de María Montessori, porque esto se da solo hacia los años 30. Otra cosa es que cuando empiezan a extenderse los preescolares, las jardineras no querían forzar a los niños a escribir –como se hace ahora en muchos preescolares– sino que les daban tiempo para desarrollar su motricidad de otras formas, sin obligarlos a hacer “palitos” y “bolitas” para preescritura. Creo que Piaget consideraba que la escritura solo podía venir una vez se desarrollaba el pensamiento y el lenguaje, por lo tanto ya no era de su interés. Hubo que esperar a que Bärbel Inhelder, su discípula y a su vez maestra de muchos otros piagetianos y postpiagetianos, empezara a trabajar la lectura y la escritura, en particular del lenguaje de los niños con retardo o de los ciegos y sordos. Ella y sus discípulas documentaron muchos casos que mostraban que sí había un desarrollo de la lectura y la escritura mucho antes de lo que parecía, desarrollo que se asignaba al comienzo de la edad escolar hacia los siete años. Pero hubo que esperar hasta que Emilia Ferreiro y Ana Teberosky –y después sus discípulas Liliana Tolchinski y Ana María Kauffman– empezaran a estudiar ese fenómeno de la aparición de la escritura, y en cierto sentido le veían razón a María Montessori al decir que sí había una conciencia del medio escrito en los niños de cinco años y que aparecían intentos de escribir con rayas y garabatos, pero que llamarlo “escritura” era demasiado “proyectivo” del adulto sobre el niño.

Por ejemplo, cuando el niño empieza a escribir una tarjeta para el día de la madre, pinta un corazón y hace unas rayas que, según él, dicen muchas cosas. Pero Montessori tuvo que esperar largo tiempo antes de que se empezara a mostrar con observaciones sistemáticas y cuidadosas esa maravilla del surgimiento de la escritura en los niños y se documentara que lo que los niños hacen no es, como se creía, ir asimilando –en el sentido corriente de la palabra “asimilar”, no en el sentido piagetiano– lo que les enseñan los adultos, sino que ellos generan sus propios códigos y trazos. Obviamente eso lo hacen porque ellos ven que los adultos escriben o leen, pero los niños producen otras inscripciones sorprendentes. También parece que las observaciones de Montessori se debían a su trabajo con los niños de grupos muy privilegiados, cuyos padres los empezaron a enviar a aprender a leer y a escribir antes de la escuela formal. Pero eso no dice mucho respecto a la relación entre el pensamiento y el lenguaje escrito.

Para eso creo que hay que esperar a que se empiece a desarrollar el tema de la influencia de la imprenta sobre el pensamiento occidental a partir de los años 1450 a 1500. Para aclarar ese tema hay que esperar los trabajos de Walter Ong y de Marshall McLuhan en los años 60, para tener la conciencia que tenemos hoy día de la relación entre pensamiento y lenguaje escrito, pues hasta ese momento realmente no se le concedía mucha importancia a la escritura en el desarrollo ni en el refinamiento del pensamiento, ni siquiera del pensamiento científico, precisamente porque los antropólogos habían mostrado la presencia de “cuerpos de saberes” muy desarrollados en los brujos, los payés y los chamanes de culturas ágrafas, o sea las que tienen un lenguaje muy desarrollado pero que no se escribe. También se había documentado que había lenguajes en la misma Europa, como el finlandés y el vasco, en regiones donde había una altísima cultura y un desarrollo muy amplio de la poesía y la narrativa oral, pero que no se escribía, y por lo tanto no se podía llamar propiamente “literatura”. En consecuencia había una cierta consideración de que la escritura era una especie de lujo que había surgido unos 3000 años antes de Cristo, cuando ya estaba muy desarrollada la cultura, el lenguaje oral, etc. Hoy día vemos mucho más la importancia de lo escrito, que también creo que en Piaget no se encuentra, aunque Vygotski lo evidencia de alguna forma cuando habla del desarrollo de los conceptos científicos en los niños; pero aún así, no creo que él haya previsto estas teorías posteriores sobre la relación del pensamiento con la escritura.

*Myriam Vega (Universidad del Valle)*

Estoy un poco en desacuerdo con ese último punto [refiriéndose a lo planteado por el profesor Vasco sobre Vygotski]. Yo creo que hay que pensar en forma diferente el lugar que tuvo en el pensamiento de Vygotski incluir la escritura para entender y asumir el lenguaje como tal. Es posible que eso no se vea claro solo en su libro *Pensamiento y Lenguaje*, sino, sobre todo, en el de la *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Si uno se toma el trabajo de leer este extenso libro, puede identificar que la hipótesis que está en la base para dar cuenta del desarrollo de la memoria, de su paso de función básica a función superior –que luego va a llamar “memoria lógica”–, y por esa vía, del desarrollo de las otras funciones psíquicas superiores, es que estas están en buena medida marcadas, teñidas, impactadas por la escritura. Lo dice breve pero claramente, no como si lo hubiera tenido claro desde la primera vez, sino como resumen de las reflexiones que ha hecho en los últimos años sobre el lenguaje escrito: que la escritura, por tener una estructura distinta del lenguaje oral y porque cumple unas funciones –no solo sociales sino otras específicas– es la que

impulsa el desarrollo psicológico en sus etapas superiores. Obviamente, Vygotski no lo hace como se realiza actualmente en los estudios sobre escritura –puntualmente en estos análisis microgenéticos de lo que está ocurriendo en el salón de clase– sino como un posicionamiento global en la historia del desarrollo del pensamiento.

Al contrario de la impresión que me da lo que acaba de decir el profesor Vasco, uno de los temas transversales en la obra de Vygotski es precisamente el que tiene que ver con el lenguaje escrito como una estructura distinta, que tiene un papel central en las funciones psíquicas superiores; incluso, quizás por la manera que encontró para desarrollar su teoría sobre la memoria, el tema del lenguaje escrito es el inspirador de todo lo que tiene que ver con los instrumentos y las mediaciones. Desde allí lo he leído y creo que es posible vislumbrarlo desde ese ángulo. En desarrollos posteriores nos vamos a encontrar con cuestiones muy semejantes, por ejemplo, tesis fuertes como los planteamientos de Walter Ong, en el sentido de que la escritura produce unos cambios en términos de funcionamiento cognitivo que son irreversibles, no solo a nivel individual sino sobre todo a nivel social y cultural. La racionalidad es de un orden distinto cuando se extiende a la escritura, toda vez que podemos ampliar de tal manera la memoria, dejándola consignada allá afuera e incluso funcionando independientemente de los intereses anteriores que yo tuve al escribir. Entonces, no lo veo como un tema que fue apenas tocado, que fue aproximado, que no lo trató mucho; como lo dije anteriormente, lo encuentro como un tema transversal en la obra de Vygotski.

*Prof. Carlos Vasco (Universidad Distrital)*

Acepto con gusto y con interés esa observación; sin embargo, habría que mirar los textos mismos e interpretarlos. Mi interpretación es que este planteamiento de Vygotski se refiere más bien al desarrollo de la cultura, es decir, que él encuentra que las sociedades que tienen lengua escrita se desarrollan con otras estructuras lógicas, con otras estructuras de memoria; pero respecto al desarrollo de la memoria en los niños y jóvenes hay otro planteamiento contrario, y es que en ese tiempo se consideraba más bien que la escritura iba en detrimento de la memoria; es un tema muy antiguo, que está en Platón muy claramente, en el mito egipcio del rey de Tebas que rechazó el regalo de las letras de la diosa Tetis porque la gente iba a confiarse en la escritura e iba a perder la memoria. Esa es una consideración que reaparece en distintos autores de 1850 hasta 1950, que más bien la escritura va en detrimento de la memoria como facultad subjetiva. Pero, por supuesto que la escritura sí acumula saberes y sirve de memoria colectiva. Sin embargo, me parece una tarea importante la que propone Myriam

Vega. Podríamos revisar una de las nuevas traducciones del libro sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, para ver si se puede interpretar como un tema transversal sobre el desarrollo del pensamiento en el niño –yo diría que no– o si es más bien un tema central del desarrollo de la cultura o de las culturas y las sociedades –yo diría, por supuesto, que sí–. Pero para la cuestión del desarrollo del pensamiento y el lenguaje en los niños habría que mirar las citas concretas y ver cómo las interpretamos.

Considero que también es muy importante lo que sugiere Myriam respecto de sacar la discusión de los dos únicos libros de Vygotski que conocí –en sus traducciones al inglés– cuando estuve trabajando estos temas, que fueron *Pensamiento y Lenguaje* y *Mente en sociedad*, y del primer tomo de las obras completas en castellano publicadas por *Visor* de Madrid. En estos tres libros no encuentro ese tema transversal que ella propone, pero posiblemente estas últimas traducciones que han aparecido del libro de la *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* y los demás tomos de las obras completas nos pueden dar un panorama mucho más amplio de lo que puede ser esta discusión. Le agradezco la observación y la referencia a la nueva traducción de ese libro que habrá que leer con cuidado.

*Prof. Dora Inés Calderón (Universidad Distrital)*

Con respecto a la intervención de Myriam Vega, me parece muy importante destacar ese elemento, sobre todo si nos estamos preguntando específicamente por la escritura; en lo que alcanzo a ver no encontraríamos una teoría de la escritura en Vygotski, pero sí estaría articulado en la teoría de este autor un tema que podría tomarse para el desarrollo de la escritura, que tiene que ver con lo que Myriam señala sobre el pensamiento y las funciones psicológicas superiores; creo que si no es específicamente el tema de la escritura, lo que sí es importante ahí es considerar la teoría de las mediaciones semióticas de Vygotski, pues ésta va a permitir considerar qué tipo de mediación semiótica es la escritura; entonces, la escritura va a ser tomada como una de las formas de mediación semiótica que, además, va a generar desarrollos psicológicos de las que él denomina “funciones superiores”. En este sentido es muy importante la propuesta vygotkiana del desarrollo del lenguaje y del pensamiento, y la de la relación con las mediaciones semióticas. Me parece que ese es el punto de anclaje para considerar, posiblemente, qué pasa con la escritura, pero, insisto, no encontraría una teoría de la escritura en Vygotski. Por supuesto esto tiene relaciones después, ahora sí, en teorías de la escritura, como tener en cuenta que la escritura es ante todo un fenómeno cultural y que como tal genera un producto cultural, que es claro que está relacionado con la lengua, con la oralidad, pero que sigue siendo un artefacto cultural nuevo.

*Prof. Carlos Vasco (Universidad Distrital)*

Así lo considero; por ejemplo, habría que mirar el lenguaje de señas de los sordos, que no tiene escritura, aunque hay algunas propuestas de escritura no muy difundidas ni aceptadas por los sordos mismos. En ese sentido, no vamos a pedirle a Vygotski que muestre la diferencia entre el desarrollo del pensamiento de los niños sordos y de los que hablan articuladamente, oralmente. No puede pedírsele que en tan poco tiempo que tuvo de vida académica haya tratado todos los temas que nos interesan hoy en día. Más bien debemos admirar la cantidad de temas que sí trató, y la manera tan seria como lo hizo.

### **A manera de cierre**

*Pedro Javier Rojas y Jaime Humberto Romero*

Queremos retomar una cita de Vygotski, que incluimos antes como pie de página, relacionada con la importancia de la escritura, que no fue comentada en la sesión de seminario y puede ser de interés para la interpretación sugerida de otro de sus documentos:

*Si el lenguaje escrito exige voluntariedad, abstracción y otras funciones todavía inmaduras en el escolar, habrá que aplazar la instrucción hasta que estas funciones comiencen a madurar. Pero la experiencia universal ha mostrado que la enseñanza de la escritura es una de las asignaturas más importantes de la instrucción escolar en el comienzo de la escuela, ya que favorece el desarrollo de todas las funciones que aún no han madurado en el niño (2001, p. 242).*

Para finalizar, retomamos las siguientes palabras de Vygotski, de las cuales subrayamos unas frases en las que se puede evidenciar que la posible “distancia” de este autor con Piaget, respecto a la relación entre pensamiento y lenguaje, es menor de lo que a veces se plantea:

*La relación entre el pensamiento y la palabra es un proceso vivo de génesis del pensamiento en la palabra. La palabra desprovista de pensamiento es ante todo una palabra muerta [...]. En el inicio no fue la palabra. Primero fue la acción. La palabra está más cerca del final que del inicio del desarrollo. La palabra es el final que culmina la acción [...] la palabra tiene un papel destacado no sólo en el desarrollo del pensamiento sino también en el de la conciencia en su conjunto [...]. La conciencia se refleja en la palabra lo mismo que el sol en una pequeña gota de agua [...]. La palabra significativa es el microcosmos de la conciencia humana (2001, pp. 345-346).*

## Referencias bibliográficas

---

Piaget, J. (1971). *El juicio moral del niño*. Barcelona: Fontanella [Original publicado en 1932, *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris: Alcan].

Vigotski, L. (2001). Pensamiento y lenguaje. En: *Obras escogidas*, 2.<sup>a</sup> ed., Tomo II (pp. 10-348). Madrid: A. Machado libros [J. Bravo, Trad., publicada en ruso en 1982].

\_\_\_\_\_ (2007). *Pensamiento y Habla*. Buenos Aires: Colihue [A. González, Trad., original publicado en ruso en 1934].

### ***Bibliografía complementaria recomendada***

Bruner, J. (1983). *Juego, pensamiento y lenguaje*. Disponible en: [http://www.sdba-ro.org.ar/files/formacion/pedagogia/documentos/juego\\_pensamiento\\_lenguaje.pdf](http://www.sdba-ro.org.ar/files/formacion/pedagogia/documentos/juego_pensamiento_lenguaje.pdf)

Frauenglass, M. y Díaz, R. (1987). La función autorreguladora del habla privada infantil: un análisis crítico de las recientes discusiones de la teoría de Vygotsky. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 103-114.

García, I. (2004). *La obra de Vygotski y sus impactos en la educación*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, La Habana (Cuba). Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/ivetgar.rtf>

Ibáñez, N. (1999). ¿Cómo surge el lenguaje en el niño? Los planteamientos de Piaget, Vygotski y Maturana. *Revista de Psicología*, 8(1), 42-56.

Luria, A. R. y Yudovich, F. (1978). *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Madrid: Pablo del Río [Original de 1956].

Romero, J. (1999). La adquisición del lenguaje y la noción de realidad. *Revista de Psicología*, 8(1), 33-41.

Santamaría, A. (2003). La interiorización como punto de encuentro entre pensamiento y lenguaje. Un debate conceptual. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 11 (2), 143-163.

Sisto, V. (1998). *Del signo al sentido. Aproximaciones para un estudio semiótico de la conciencia*. U. Arcis, Santiago de Chile. Disponible en: <http://sala.clacso.org.ar/gsdll/cgi-bin/library>

