

Co-constructivismo en el estudio del comportamiento

*Héctor Blas Lahitte**
*María de los Ángeles Bacigalupe**

RESUMEN

En el presente trabajo realizamos una revisión de los constructivismos interaccionistas de Jean Piaget y Lev Vygotsky en función de nuestra propuesta de co-constructivismo en el estudio del comportamiento humano desde una perspectiva antropológico-cognitiva. Destacamos el concepto piagetiano de comportamiento, la propuesta vygotskyana de la zona de desarrollo próximo, el status epistemológico del dato y la existencia de círculos virtuosos como cuestiones centrales para comprender la idea de co-construcción en el estudio del comportamiento humano: sujeto-observador y sujeto-observado co-construyen el conocimiento a partir de la relación que establecen en su interacción, y el observador forma parte del dato que se construye tanto como el observado.

PALABRAS CLAVE: co-constructivismo, Piaget, Vygotsky, comportamiento humano, Antropología cognitiva.

* Departamento Científico de Etnografía, Facultad de Ciencias Naturales y Museo Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
lahitte@fcnym.unlp.edu.ar, lahitte@gmail.com

** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

Co-Constructivism in the Study of Behavior

ABSTRACT

This work reviews Piaget and Vygotsky's interactionist constructivism in order to propose an idea of co-constructivism for the study of behavior from a cognitive anthropological viewpoint. It highlights the Piagetian concept of behavior, the Vygotskian zone of proximal development, the epistemological status of data and the existence of virtuous circles as central points for understanding the idea of co-construction in the study of human behavior; the observer-subject and the observed-subject co-construct knowledge based on the relationship they build in their interaction, and the observer is as much a part of the data as is the observed.

KEYWORDS: co-constructivism, Piaget, Vygotsky, human behavior, cognitive anthropology.

Introducción: Comportamiento, co-construcción e interaccionismos

En el estudio del comportamiento uno de los postulados clave es que el conocimiento resulta de la co-construcción mediante dos transformaciones interdependientes donde sujeto y objeto se ven modificados al actuar el uno sobre el otro.

En este marco entendemos al comportamiento como el conjunto de acciones que los organismos ejercen sobre el medio exterior para modificar algunos de sus estados o alterar alguna situación con relación a su ambiente (Piaget, 1978). Resulta clave para este concepto la noción de *veción* (Piaget, 1977) que se refiere a la apertura cada vez más amplia a nuevas posibilidades de interacción del sujeto con el medio; esto significa, por tanto, un incremento de adaptaciones abiertas referidas al comportamiento como tal, cuya función central es la extensión del medio habitable y cognoscible.

... es precisamente en esto en lo que consiste el comportamiento: un conjunto de elecciones y de acciones *sobre* el medio, que organiza de manera óptima los intercambios. El aprendizaje no constituye de nin-

guna manera excepción a esta definición, pues, al adquirir nuevos condicionamientos o nuevos hábitos, el ser vivo asimila las señales y organiza esquemas de acción que se imponen al medio, a la vez que se adaptan a él" (Piaget, 1997: 32).

La comprensión de las relaciones sujeto-medio desde una perspectiva co-constructivista debe reconocer la influencia de las teorías del psicólogo Lev S. Vygotsky (1896-1934) y del epistemólogo Jean Piaget (1896-1980).

Jean Piaget y Lev Vygotsky constituyen dos autores que intentan ofrecer una explicación genética sobre el comportamiento humano poniendo el acento en las condiciones de desarrollo a lo largo de la evolución o de la historia y acentúan el rol decisivo de las interacciones comportamentales en el desarrollo psicológico. Los interaccionismos que proponen tienen matices diferentes (Bronckart, 2003): Piaget pone el acento en el rol de los mecanismos lógicos generales (interaccionismo lógico) mientras que Vygotsky lo pone en el rol de los factores socio-históricos (interaccionismo social).

En el presente trabajo revisamos algunos conceptos centrales de ambos interaccionismos en función de nuestra propuesta co-constructivista desde una perspectiva antropológico-cognitiva.

1. Constructivismo piagetiano

La problemática piagetiana se inscribe en el terreno de la epistemología, donde "... constituye un programa válido suponer, como lo hace nuestra hipótesis directriz, que las funciones cognoscitivas reflejan los mecanismos esenciales de la autorregulación orgánica" (Piaget, 1997: 28).

Los trabajos de Jean Piaget se orientan a la formación del conocimiento en el niño, siendo una idea central que el desarrollo intelectual constituye un proceso adaptativo que continúa la adaptación biológica y que presenta dos aspectos: asimilación y acomodación. En este marco, la adaptación cognitiva del sujeto a los objetos es un caso particular de la adaptación biológica del organismo al medio.

Los procesos de asimilación y acomodación constituyen las invariantes funcionales de todo proceso adaptativo tanto a nivel biológico como cognitivo. Ambos procesos pueden variar en cuanto a su proporcionalidad

pero sólo en la medida en que se construya entre ellos un cierto equilibrio se puede hablar de adaptación intelectual.

La postura piagetiana de las relaciones genotipo-fenotipo en la génesis del conocimiento refleja su interaccionismo:

En una palabra: todo conocimiento es mucho más asimilable a las variaciones fenotípicas, tal como se las concibe hoy como productos de interacciones entre los genomas y el medio y como relativas a las “normas de reacciones” de los genotipos que, comparable a los fenotipos, según como se los interpretaba antaño, es decir, como radicalmente distintos de los genotipos (Piaget, 1997: 6).

Cabe aclarar que el concepto de norma de reacción refiere al patrón o rango de respuestas de la expresión fenotípica de un genotipo dado en distintos ambientes. Esta variedad de respuestas es posible gracias a la plasticidad fenotípica del organismo, esto es, su capacidad de producir fenotipos diferentes frente a los cambios del medio (Gianoli, 2004).

Estas curvas, que relacionan con el ambiente el fenotipo (las propiedades físicas) de organismos de un genotipo particular, han sido denominadas normas de reacción. Un modelo de reacción es la definición del ambiente en fenotipos característica de una particular conformación genética. En consecuencia, un genotipo no da lugar a un único tipo de desarrollo en ambientes diferentes (Lewontin, 2000: 29-30).

En el intercambio con el medio el sujeto va construyendo su conocimiento y sus estructuras intelectuales, siendo estas últimas, producto de la propia actividad del sujeto. De allí que la posición de Piaget haya sido denominada constructivismo y también estructuralismo genético por su referencia a la génesis de las estructuras cognitivas.

Para Piaget ningún conocimiento es una copia de lo real sino que supone un proceso de asimilación a estructuras anteriores. Esto es, la asimilación desempeña un papel necesario en todo conocimiento, caracterizándose como el proceso de integración en estructuras previas, las cuales pueden permanecer inalteradas o ser relativamente modificadas por esta integración; en este proceso, en vez de ser destruidas, las estructuras previas se acomodan a la nueva situación. Cualquier conocimiento trae consigo siempre y necesariamente un factor de asimilación sin el cual sería imposible dar significación a lo percibido o concebido.

Durante el desarrollo cognitivo va ocurriendo una sucesión de estructuras cognitivas discontinuas en el contexto de una continuidad funcional. A lo largo de los estadios del desarrollo evolutivo el pensamiento se va descentralizando y las acciones del sujeto se van internalizando.

El mecanismo esencial de la inteligencia sensoriomotriz consiste en una asimilación esquematizante y de ella proceden las operaciones ulteriores del pensamiento representativo (Piaget, 1984). Sin embargo, un esquema de asimilación está sometido constantemente a las presiones de las circunstancias y puede diferenciarse en función de los objetos a los cuales se aplica. A esta diferenciación se denomina acomodación, en respuesta a la acción de los objetos sobre los esquemas.

La noción de asimilación tiene una importancia doble: por un lado, la de significación; en segundo lugar, expresa el hecho esencial de que todo conocimiento está ligado a la acción y de que conocer (algo) es utilizar eso asimilándolo a esquemas de acción.

La actividad propiamente constructiva de la inteligencia constituye un carácter esencial de la misma (Piaget, 1984): "operando" sobre los objetos el sujeto elabora, por su acción misma, estructuras que superan y se distinguen de las agrupaciones perceptivas.

Resulta fundamental entonces el concepto de acción. Las praxias o acciones no son movimientos cualesquiera sino sistemas de movimientos coordinados en función de un resultado o una intención.

Estas acciones comportan dos formas posibles de coordinación: la primera, coordinación interna, se encuentra en la acción; la segunda, coordinación externa, puede superponerse o derivarse de la primera.

Mientras que las coordinaciones internas reúnen varios movimientos parciales en un acto total, las coordinaciones externas son coordinaciones de dos o más praxias o acciones en una nueva praxia de orden superior, aunque las acciones coordinadas sean susceptibles de funcionamiento independientemente unas de otras. Al nivel de la inteligencia representativa, las praxias podrían concebirse como acciones de un cierto tipo, interiorizadas y que se coordinan en estructuras bien definidas (estructuras lógicomatemáticas).

Piaget (1984) denomina "esquemas" de una acción a la estructura general de esta acción que se conserva en el curso de sus repeticiones,

consolidándose por el ejercicio y aplicándose a situaciones que varían en función de las modificaciones del medio.

Toda adquisición nueva consiste en asimilar un objeto o una situación a un esquema previo, ampliando de esta manera el propio esquema.

El equilibrio se define por la reversibilidad, siendo esta última el carácter más evidente del acto de inteligencia, flexible, capaz de idas y venidas.

El desarrollo intelectual es explicable por un proceso central de equilibración (Piaget, 2000), entendiéndose por ello un proceso que conduce de ciertos estadios de equilibrio aproximado a otros, cualitativamente diferentes, pasando por múltiples desequilibrios y re-equilibraciones.

Para alcanzar la equilibración, en sentido de autorregulación, la maduración, la experiencia y la influencia social deben organizarse en un conjunto coherente.

Los grandes períodos del desarrollo intelectual propuestos por Piaget constituyen procesos de equilibración sucesivos. A partir del logro del equilibrio en un punto la estructura se integra en un nuevo sistema en formación hasta un nuevo equilibrio más estable y de campo más extenso. De esta forma, se habla de “equilibraciones maximizadoras”: esto es, que las re-equilibraciones más fundamentales para el desarrollo consisten en formaciones no solamente de un nuevo equilibrio sino de un equilibrio “mejor” en general.

El cómo de las equilibraciones y re-equilibraciones se explica recurriendo al proceso de las regulaciones.

En su búsqueda de la génesis del conocimiento, Piaget encontró una clave en los mecanismos autorreguladores de equilibración. La tendencia a la autorregulación constituye un mecanismo universal de la vida: aquél que explica tanto las reacciones orgánicas como las cognitivas.

Puede hablarse de un principio clasificatorio de las regulaciones: regulaciones simples, regulaciones de regulaciones, etc., hasta las autorregulaciones con auto-organización, susceptibles de modificar y enriquecer su programa inicial mediante diferenciación, multiplicación y coordinación de los fines a conseguir, e integración de los subsistemas en un sistema total.

2. Interaccionismo vygotskyano

Bronckart (2006) caracteriza al interaccionismo vygotskyano destacando cuatro cuestiones básicas:

1. El hombre es un organismo vivo con una vía de desarrollo natural que se refleja en los mecanismos biocomportamentales de la especie y en las formas generales de interacción con el medio.
2. El recién nacido desde el primer momento de vida es confrontado con un mundo humano con sus construcciones económicas, culturales y semióticas que tiñen al entorno de significaciones o de valores funcionales contextualizados.
3. Desde ese momento el entorno humano inicia un trabajo formativo que consiste en introducir al niño en una segunda etapa de desarrollo: adquisición, reproducción y transformación de las significaciones sociales.
4. El niño se apropia de las reglas de acción y comunicación de su entorno, las interioriza y elabora un lenguaje interno constituido por significaciones verbales contextualizadas. De este modo las significaciones sociales reorganizan las formas psíquicas del desarrollo natural dando lugar al pensamiento (funcionamiento psíquico sistemático y operatorio) y la conciencia (autoconocimiento).

Para Vygotsky, las funciones mentales complejas tales como atención voluntaria y pensamiento verbal y conceptual no podrían constituirse durante el desarrollo sin la contribución constructora de las interacciones sociales: la contribución del entorno social al desarrollo tiene, para este autor, un carácter netamente constructor (Ivic, 1994).

Para comprender al individuo es necesario comprender las relaciones sociales en las que se halla inmerso desde el nacimiento (Martí, 2006). Esta tesis se visualiza en el pasaje de los procesos interpsicológicos a los procesos intrapsicológicos a través del mecanismo de interiorización, de manera que los procesos individuales reflejen aspectos de la estructura social.

Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría in-

trapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. (...) Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas (Vygotsky, 1995a: 150).

En su obra *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (1931/1995a) Lev S. Vygotsky señala que es necesario considerar dos vías de desarrollo de las “formas superiores de conducta” (Vygotsky, 1995a: 29). Mientras que en la filogénesis el comportamiento es el resultado de dos procesos distinguibles, el proceso biológico que condujo a la aparición del Homo sapiens y el proceso de desarrollo histórico mediante el cual el “hombre primitivo” llega a ser “culturizado” (Vygotsky, 1995a: 29-30), en la ontogénesis aparecen unidos. Una de las cuestiones centrales del desarrollo, entonces, es la diferenciación de estas dos vías, la “natural” y la “cultural”, el análisis de su interacción y el pasaje de una a otra de modo que el nuevo individuo llegue a apropiarse de la cultura de su grupo y ser parte de él, constituyéndose a sí mismo, a la vez, como sujeto consciente de sí.

Vygotsky acepta que el ser humano dispone de mecanismos biológicos del desarrollo pero sostiene que las propiedades del desarrollo biológico per se no pueden explicar el surgimiento del “pensamiento consciente” (Bronckart, 2003). Para el autor ocurre un “desvío dialéctico”: el ser humano posee capacidades biocomportamentales superiores a las de otros mamíferos que le permiten elaborar herramientas, actividades colectivas de interacción con el entorno e instrumentos de organización social. Los instrumentos semióticos permiten la elaboración de representaciones colectivas y su transmisión histórica de manera que las nuevas generaciones son confrontadas desde el nacimiento con un entorno de significaciones más que con un entorno inerte o virgen, mundo cultural que a la vez será continuamente transformado. Las propiedades psicológicas humanas son producto de la interacción del organismo con ese nuevo entorno cultural de manera que el “pensamiento consciente” es el producto de la apropiación e interiorización de esos significados.

Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad. Su composición, estructura genética y modo de acción,

en una palabra, toda su naturaleza es social; incluso al convertirse en procesos psíquicos sigue siendo cuasi-social. El hombre, incluso a solas consigo mismo, conserva funciones de comunicación (Vygotsky, 1995a: 151).

Desde la perspectiva vygostkyana el pensamiento formal se construye no solamente como producto de la evolución biológica sino, y fundamentalmente, como resultado de la historia humana a través de los procesos de mediación formativa (Bronckart, 2003).

Una de los caminos más concretos donde son planteadas las relaciones de mediación es el planteamiento de la zona de desarrollo próximo:

Distinguishing what a child has already attained (his actual developmental level) and his potential abilities (the zone of proximal development) proved spectacularly productive in understanding the mutual ties between learning and development. (...) Vygotsky expressed one of his central ideas: The source of development in mental processes is always social (Bein et al., 1993: 305-6).

Crítico de los métodos de evaluación mediante experimentos mentales que miden el progreso del niño fundamentalmente por su trabajo individual, Vygotsky sostiene que un indicador mucho más sensible del avance cognitivo del niño es el progreso alcanzado en cooperación con un adulto. Con el término “zo-ped” designa a esta zona de desarrollo próximo:

(...) el lugar en el que los conceptos espontáneos del niño, empíricamente abundantes, pero desorganizados, «se encuentran» con la sistematización y lógica del razonamiento adulto. Como resultado de tal «encuentro», la debilidad del razonamiento espontáneo queda compensada por la fortaleza de la lógica científica (...). El producto final de esta cooperación entre el niño y el adulto es una solución que, al ser interiorizada, se convierte en parte integrante del propio razonamiento infantil (Kozulin, 1985: 25).

La zona de desarrollo próximo no es ni una propiedad del niño ni una propiedad del funcionamiento interpsicológico sino que se define conjuntamente por el nivel de desarrollo del niño y por la forma de instrucción involucrada. La instrucción crea la zona de desarrollo próximo, aunque no siempre la ayuda de otros de lugar al desarrollo: la instrucción

debe estar organizada de manera que maximice el crecimiento del funcionamiento intrapsicológico (Martí, 2006).

En el proceso de mediación el concepto de andamiaje (Clark, 1999; Martí, 2006) prolonga las ideas de Vygostky y pone el acento tanto en el sistema de ayudas que permiten al individuo ir más allá de sus ejecuciones actuales como en el carácter dinámico de esta ayuda que se va retirando a medida que el sujeto adquiere autonomía.

Para Vygotsky el ser humano no puede existir ni desarrollarse como una entidad aislada sino que necesariamente tiene su prolongación en los demás (Ivic, 1994). La cultura es parte constitutiva del sujeto, aunque sea exterior a él. Los instrumentos culturales son “extensiones del hombre” (McLuhan, 1964, en Ivic, 1994).

Vygostky (1995a) propone el concepto de “vías colaterales de desarrollo cultural” (p. 43), entendiéndolo por ello sistemas auxiliares del comportamiento, tales como la escritura en relieve del tipo Braille que sustituye al sistema óptico permitiendo el cumplimiento de idéntica función cultural en el comportamiento.

Es el propio sujeto quien determina su conducta con ayuda de estímulos-medios creados artificialmente, tales como el acto de hacer un nudo en el pañuelo para recordar cierta situación o realizar una cuenta con los dedos. De este modo, los estímulos-medios artificiales creados por el hombre, que no guardan relación aparente con la situación y se hallan al servicio de la adaptación activa, constituyen un rasgo distintivo de las “formas superiores de la conducta” que permiten la determinación de la propia conducta con su ayuda.

El “principio de significación” (Vygotsky, 1995a: 81) constituye un principio regulador del comportamiento: es el sujeto quien forma desde fuera conexiones en el cerebro, lo dirige y a través de él gobierna su propio cuerpo. Sobre este principio más primitivo aparece en la humanidad un nuevo principio regulador de la conducta en la determinación social del comportamiento que se realiza con la ayuda de signos, siendo el sistema de relación más importante, para el autor, el lenguaje.

De este modo, el medio del sujeto cumple un rol constructor en el comportamiento. Sin embargo este rol no puede ejercerse del mismo modo cuando el sujeto está condicionado por alguna discapacidad:

A defect creates a deviation from the stable biological human type and provokes the separation of individual functions, deficiencies or damage to the organs. It thereby generates a more or less substantial reorganization of the entire development on new bases and according to a new type: in doing all this, it naturally disturbs the normal course of the child's acculturation. After all, culture has adapted to the normal typical human being and accommodates his constitution. Atypical development (conditioned by a defect) cannot be spontaneously and directly conditioned by culture, as in the case of normal child (Vygotsky, 1993: 42).

Es en este caso especial donde con mayor énfasis se pone en juego el rol mediador de las herramientas y los sujetos del entorno, específicamente de las denominadas por el autor escuelas especiales (*special schools*, en Vygotsky, 1993: 50), a fin de compensar la dificultad de manera que el déficit existente no produzca una minusvalía social previsible.

3. El estudio del comportamiento desde una Antropología Cognitiva: la idea de co-construcción

En un ilustrativo polígono de relaciones interdisciplinarias, Howard Gardner (1987) incluye a las Neurociencias y a la Antropología como disciplinas integrantes del grupo mayor de las ciencias cognitivas. Disciplina iniciada hacia 1950 en los trabajos de Harold Conklin, Ward Goodenough, y Floyd Lounsbury, la Antropología cognitiva o etnosemántica aspiraba a estudiar sistemáticamente las habilidades de denominación, clasificación y formación de conceptos en distintas culturas y a describirlas en términos formales, logrando documentar una variedad enorme de prácticas a través de las distintas culturas y asumiendo similares procesos cognitivos subyacentes.

En la misma obra, Gardner (1987) señala que el cometido de la Antropología cognitiva está en poder conceptualizar cómo las personas organizan y hacen uso de su cultura; esto es, enunciar los principios que subyacen al comportamiento, la forma en que la mente humana organiza los fenómenos materiales, asumiendo que cada persona (y cultura) tiene su propio sistema de percepción y organización del mundo-entorno.

Así entendida, la tarea de los antropólogos culturales es estudiar la cognición como proceso de construcción cultural, lo que conduce a la

idea de co-construcción del conocimiento ya que ocurre necesariamente un diálogo bidireccional entre observador y observado: es en esta relación donde emerge el conocimiento.

La labor del investigador del comportamiento desde una perspectiva antropológico-cognitiva indaga los puntos de observación según los cuales el sujeto universal es configurado y expresado en cada sociedad, dando como resultado un estilo cognitivo (Maruyama, 1991, 1992), una visión de todos aquellos que en ella conviven. En este marco “cognición” significa aquello que es configurado, aquello que construimos (Lahitte y Hurrell, 1995; Lahitte y Ortiz Oria, 2005).

Los estudios antropológicos reunidos en la obra de C. Renfrew y C. Scarre (1998) *Cognition and Material Culture: the Archaeology of Symbolic Storage* –entre otros textos– dan cuenta de esta perspectiva cognitiva.

Esta Antropología cognitiva sostiene que, primariamente, no hay un procesamiento individual independiente del contexto ecocultural.

Estos intercambios con el ambiente ocurren en el espacio donde el sujeto habita y participa a través de su conducta efectiva, la cual es necesariamente adaptativa (Lahitte, 1994). En este contexto la adaptación es entendida como condición de la existencia del sujeto.

El sujeto no sólo se adapta a un medio que ya es, por regla general, un medio-por- adaptación, sino que también se adapta por el medio que él suscita y estructura: “Toda adaptación concreta es, de algún modo, una adaptación a la adaptación más que una adaptación al «medio»” (Meyer, 1977:15). Esta “adaptación a la adaptación” representa la idea de co-construcción que estamos proponiendo.

Una conceptualización antropológica cognitiva requiere del reconocimiento de los puntos de vista desde los cuales se co-construye la idea del “otro” (Lahitte y Ortiz Oria, 2005). Esta aproximación en Antropología no se ocupa de las formas patológicas del pensamiento como tales sino que indaga las configuraciones del pensamiento sobre la base de construcciones, o interpretaciones, igualmente posibles, de las cuales algunas de ellas logran su realización (Lahitte y Ortiz Oria, 2005).

Desde una perspectiva cognitiva se busca entender cómo otras culturas construyen su realidad, lo cual implica aprender a reconocer las propias configuraciones y los estados mentales que las hacen posibles. Se trata

de saber qué tipos de procesos mentales que conservan la adaptación se originan en circunstancias específicas (Lahitte y Ortiz Oria, 2005).

Para esta perspectiva el “dato de investigación” no es un hecho dado que el observador debe extraer de la porción de la realidad que investiga sino una co-construcción que emerge de la relación entre sujeto-observador y sujeto-observado: sujeto-observador y sujeto-observado co-construyen el conocimiento a partir de la relación que establecen en su interacción y el observador forma parte del dato que se construye tanto como el observado.

Sin embargo, si el dato no es una cuestión de hechos sino de interpretaciones podría sugerirse que el razonamiento antropológico cognitivo, como lo estamos planteando, podría llevar a los problemas de circularidad y autorreferencia de los círculos viciosos.

Lejos de esa situación, tomamos la idea de círculo virtuoso planteada por Vollmer (1988): un bucle de retroalimentación autocorrectiva, un sistema donde emergen propiedades nuevas que no se daban en las partes tomadas aisladamente y que ninguna de las partes podría haber producido independientemente de la otra. Según el autor: *“It is the idea of critical examination which had to replace the ideas of cognitive certainty, of perfect knowledge, of absolute foundations”* (Vollmer, 1988: 179).

Consideraciones finales

El conocimiento científico es el producto acumulado de una actividad sistematizada, el hacer ciencia, en la cual sujeto cognoscente y objeto (o sujeto) a conocer son parte de un mismo sistema de co-construcción del saber científico. La cuestión a discutir, desde una mirada epistemológica del hacer antropológico, es la posibilidad de co-construcción de un conocimiento del cual el observador forma parte mediante su conducta de observación.

Los dos interaccionismos revisados, piagetiano y vygotskyano, aportan ideas a la co-construcción del conocimiento en el estudio del comportamiento humano: sujeto-observador/investigador y sujeto-observado se construyen mutuamente y construyen un conocimiento diferente del que podría surgir de una sola de las partes.

Tomando la idea piagetiana de “comportamiento” podemos entender por qué el comportamiento puede estudiarse desde una perspectiva antropológica cognitiva: cognición y comportamiento, para nuestros objetivos de estudio, pueden distinguirse con fines didácticos pero no con fines de investigación.

Asimismo, la propuesta vygotskyana de un espacio de construcción del conocimiento en la zona de desarrollo próximo nos permite comprender la mutua influencia que existe entre observador y observado y las propiedades del este “sistema ecomental” (Bateson, 1993) que son diferentes a las de cada una de las partes pero que dependen de las mismas.

Esta perspectiva de trabajo propone diluir los campos de conocimiento tradicionales para proponer nuevos campos teniendo en cuenta las relaciones y los contextos y no las partes (sujeto vs. objeto, individuo vs. entorno, sujeto vs. medio) como entidades aisladas.

Este nudo teórico sólo puede desentrañarlo una metodología explícita que permita configurar un pensamiento libre de valores. Pero, a la vez, es imposible concebir un universo libre de valores porque sería un universo sin sujeto (Lahitte y Ortiz Oria, 2005). El pensamiento socialmente condicionado está atrapado por un principio de especificación histórica, precisamente por lo cual resulta difícil el ingreso a otros universos de significación.

Aceptando la realidad de la co-construcción en el conocimiento científico sugerimos que el querer entrar a esos universos es lo que hace específica la tarea de los investigadores; aceptando el relativismo cultural, es indispensable reconocer e intentar superar las propias limitaciones (Lahitte y Ortiz Oria, 2005). De este modo es posible flexibilizar la adhesión al propio sistema de valores originales y empezar a admitir otro igualmente legítimo. De no proceder de esta forma sólo se estará dando cuenta de la visión que la propia sociedad (o el propio sujeto) tiene de la otra sociedad (o del “otro”) como “objeto” de estudio.

Referencias

- Bateson, G. (1993). *Espíritu y naturaleza*, 2da. Edición, traducción de: Leandro Wolfson, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bein, E.S.; Vlasova, T.A.; Levina, R.A.; Morozova, N.G.; Shif, Z.I. (1993). Afterword, En: *The Collected works of L.S. Vygotsky Volume 2*, editado por: R.W.

- Rieber, Traducción de: *Sobranie Sochinenii*, New York, USA, Plenum Press, pp. 302-314.
- Broncano, F. (2007). "Sujeto y subjetividad en la mente extensa". *Revista de Filosofía* 31/2: 109-33.
- Bronckart, J-P. (2003). Constructivismo piagetiano e interaccionismo Vygotskyano. Sus aportes a una concepción de los aprendizajes y de la formación, En: *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, compilado por: J-P. Bronckart (2007), traducción de: Gabriela Brochier y traductores de Francés del Colegio de Traductores de la Provincia de Santa Fe, Argentina, Miño y Dávila srl, pp. 31-49.
- Bronckart, J-P. (2006). Las condiciones de construcción de los conocimientos humanos, En: *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, compilado por: J-P. Bronckart (2007), traducción de: Gabriela Brochier y traductores de Francés del Colegio de Traductores de la Provincia de Santa Fe, Argentina, Miño y Dávila srl, pp. 15-30.
- Clark, A. (1999). *Estar ahí: Cerebro, cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva*, traducción de: Genis Sánchez Berberán, Barcelona, Paidós.
- Gianoli, E. (2004). Plasticidad fenotípica adaptativa en plantas, En: *Fisiología ecológica en plantas*, editado por: H.M. Cabrera, Valparaíso, Chile, EUV, pp. 13-25.
- Ivic, I. (1994). "Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934)". *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* XXIV (3-4): 773-779.
- Kozulin, A. (1985). Vygotsky en contexto, En: *Pensamiento y lenguaje*, por: L. S. Vygotsky (1934/1995), Barcelona, España, Paidós, pp. 9-40.
- Lahitte, H.B.; Hurrell, J.A. (1995). *Ecología de las ideas: Epistemología de la relación*, Salamanca, España, Ediciones Cauces.
- Lahitte, H.B.; Ortiz Oria, V. (2005). *El otro: antropología del sujeto*, Buenos Aires, Argentina, Nobuko.
- Lahitte, H.B. (1994). *Procesos de adaptación: Conocimiento y aprendizaje*, Salamanca, España, Universidad de Salamanca, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Serie Cursos y Seminarios N° 5.
- Lahitte, H.B.; Hurrell, J.A.; Malpartida, A. (1989). *Relaciones 2: Crítica y expansión de la ecología de las ideas*, Argentina, Ediciones Nuevo Siglo.
- Lewontin, R.C. (2000). *Genes, organismo y ambiente: Las relaciones de causa y efecto en biología*, traducción de: Alberto Luis Bixio, Barcelona, España, Gedisa.
- Martí, E. (2006). Lo individual y lo social, En: *Desarrollo, cultura y educación*. Buenos Aires, Argentina, Amorrortu, pp. 63-82.

- Maruyama, M. (1980). "Mindscapes and Science Theories", *Current Anthropology* 21(5): pp. 589-608.
- Maruyama, M. (1992). "Disfunctional, Misfunctional and Toxifunctional Aspects of Cultures, Organizations and Individuals", *Technological Forecasting and Social Change* 42: 1992.
- Meyer, F. (1977). El Concepto de Adaptación, En: *Los procesos de adaptación*, editado por: J. Piaget; P. Osterrieth; J. Nuttin; F. Bresson; Ch. Marx; F. Meyer, traducción de: Hugo Acevedo, Buenos Aires, Argentina, Ediciones Nueva Visión, pp. 13-27.
- Piaget, J. (1977). Inteligencia y Adaptación Biológica, En: *Los procesos de adaptación*, editado por: J. Piaget; P. Osterrieth; J. Nuttin; F. Bresson; Ch. Marx; F. Meyer, traducción de: Hugo Acevedo, Buenos Aires, Argentina, Ediciones Nueva Visión, pp. 75-92.
- Piaget, J. (1978). *Behavior and Evolution*, traducción de Donald Nicholson-Smith, New York, USA, Pantheon Books.
- Piaget, J. (1984). *Estudios de Psicología Genética*, 6ta impresión en offset, traducción de: s/d, Buenos Aires, Argentina, EMECE.
- Piaget, J. (1997). *Biología y conocimiento: ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos*, traducción de: Francisco González Aramburu, 12va. Edición, Méjico, Siglo XXI.
- Piaget, J. (2000). *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo*, traducción de: Eduardo Bustos, 6ta. Edición, Méjico, Siglo XXI.
- Renfrew, C.; Scarre, C. (Eds.) (1998). *Cognition and Material Culture: the Archaeology of Symbolic Storage*, Exeter, UK, McDonald Institute for Archaeological Research, University of Cambridge.
- Vollmer, G. (1988). On supposed circularities in an empirically oriented Epistemology, En: *Evolutionary Epistemology, Rationality and the Sociology of Knowledge*, editado por: G. Radnitzky; W.W. Bartley, 2da. Edición, Illinois, USA, Open Court Publishing Company, pp. 163-200.
- Vygotsky, L.S. (1920-30/1993). The fundamentals of Defectology, En: *The Collected works of L.S. Vygotsky Volume 2*, editado por: R.W. Rieber, traducción de: Sobranie Sochinenii, New York, USA, Plenum Press, pp: 28-301.
- Vygotsky, L. S. (1931/1995a). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (Obras Escogidas No. III), traducción de: Lydia Kuper, Madrid, España, Visor Distribuciones S.A.
- Vygotsky, L.S. (1934/1995b). *Pensamiento y lenguaje*, traducción de: Pedro Tosaus Abadia, Barcelona, España, Paidós.