

Vygotsky a los 100: teoría de la actividad cultural-histórica como instrumento para el pensamiento

Michael Cole

Laboratorio de cognición humana comparada

Universidad de California, San Diego

(Este es el texto de una conferencia presentada en el simposio internacional

“Vigotsky en la psicología y la educación a cien años de nacimiento”

16 de junio, 1996, Cuernavaca, Morelos)

Queridos colegas,

Permítanme comenzar agradeciendo a mis anfitriones y a todos ustedes por dejarme hablar en esta ocasión en que recordamos a Vigotsky y pensamos sobre el futuro de la psicología. Sin embargo, no nos conocemos bien, por lo que mis comentarios pueden parecerles elementales o esotéricos. Espero que al terminar mi presentación tengan confianza para hacer preguntas, cuestionar mi interpretación, y en general, tratar esta breve charla como una invitación a una mayor interacción.

¿Por qué es relevante Vigotsky hoy en día?

Quizá una de las primeras cosas sobre las que queremos reflexionar es el hecho de que los académicos mexicanos y estadounidenses se han reunido a discutir a este psicólogo ruso que murió antes de que muchos de nosotros naciéramos. Su trabajo fue conocido por pocos especialistas en desarrollo humano y psicología de lo anormal durante su vida y por muchas décadas luego de su muerte. Vigotsky no tuvo el reconocimiento internacional de su contemporáneo Piaget, o de Werner, Köhler, Gessel, y otros “fundadores” del estudio del desarrollo humano. Sin embargo, en las últimas décadas su trabajo ha sido traducido a varios idiomas. Ha tenido mucha influencia no sólo sobre psicólogos del desarrollo, sino sobre otras disciplinas como la antropología, la sociología,

Vygotsky a los 100: teoría de la actividad cultural-histórica como instrumento para el pensamiento

Michael Cole

Laboratorio de cognición humana comparada

Universidad de California, San Diego

(Este es el texto de una conferencia presentada en el simposio internacional

"Vigotsky en la psicología y la educación a cien años de nacimiento"

16 de junio, 1996, Cuernavaca, Morelos)

Queridos colegas,

Permítanme comenzar agradeciendo a mis anfitriones y a todos ustedes por dejarme hablar en esta ocasión en que recordamos a Vigotsky y pensamos sobre el futuro de la psicología. Sin embargo, no nos conocemos bien, por lo que mis comentarios pueden parecerles elementales o esotéricos. Espero que al terminar mi presentación tengan confianza para hacer preguntas, cuestionar mi interpretación, y en general, tratar esta breve charla como una invitación a una mayor interacción.

¿Por qué es relevante Vigotsky hoy en día?

Quizá una de las primeras cosas sobre las que queremos reflexionar es el hecho de que los académicos mexicanos y estadounidenses se han reunido a discutir a este psicólogo ruso que murió antes de que muchos de nosotros nacióéramos. Su trabajo fue conocido por pocos especialistas en desarrollo humano y psicología de lo anormal durante su vida y por muchas décadas luego de su muerte. Vigotsky no tuvo el reconocimiento internacional de su contemporáneo Piaget, o de Werner, Kohler, Gessel, y otros "fundadores" del estudio del desarrollo humano. Sin embargo, en las últimas décadas su trabajo ha sido traducido a varios idiomas. Ha tenido mucha influencia no sólo sobre psicólogos del desarrollo, sino sobre otras disciplinas como la antropología, la sociología,

y en la aplicación de la psicología en áreas como la educación, diseños computarizados de interfase humanos, y la organización laboral. ¿A qué se debe este auge repentino de Vigotsky?

Mi respuesta, en resumen, es que las carencias de la psicología contra las que Vigotsky luchaba en los 1920 no han sido resueltas. Es más, su descontento es hoy compartido por muchos psicólogos, y la incrementada popularidad de sus ideas entre ellos es parte de una tendencia más amplia: la creciente creencia entre muchos académicos que la división intelectual del trabajo que hizo de la psicología una disciplina científica, ha rebasado su utilidad y debe ser remplazada.

Sin embargo, ni el mundo ni la psicología han permanecido estáticos desde la muerte de Vigotsky en 1934. Como Vigotsky mismo señalaría, sería completamente incorrecto tratar sus ideas como verdades fijas y absolutas a ser citadas en ocasiones rituales. Más bien deberíamos tratarlas como un sistema en desarrollo con muchas ramas y subpartes; nuestra tarea es la de nutrir las propiedades de la teoría que son más adecuadas a nuestra situación y entendimiento actual de cómo promover condiciones de desarrollo mejoradas entre las próximas generaciones.

Una breve excursión en la historia de la psicología

A Vigotsky le gustaba citar la admonición de Blonski que para entender el comportamiento necesitamos entender su historia. Usaré este buen consejo y lo aplicaré al entendimiento de la historia de la psicología, y el papel de Vigotsky en ella.

Vigotsky nació en la segunda generación de psicólogos. En las décadas previas a su nacimiento, fueron esculpidas las llamadas "ciencias humanas" y emergió un nuevo sistema para categorizar el conocimiento humano: las ciencias sociales (del comportamiento) se dividieron en las artes y las humanidades. Entre las ciencias sociales a la psicología se le asignó la tarea de entender las instituciones sociales, a la antropología el estudio de la cultura, etc. Los académicos hicieron lo que habían advertido pensadores como Sheakespeare, Goethe y Bergson: asesinaron el fenómeno viviente de la mente humana en sus intentos de disecarla.

Aunque frecuentemente nos olvidamos, Wilhelm Wundt, el fundador titular de la psicología científica, argumentaba que la disciplina en principio debía ser compuesta de dos psicologías, asociadas a dos formas fundamentalmente diferentes de conocimiento humano. La primera psicología, a la que se refería como fisiológica, debía ser practicada siguiendo los métodos de las ciencias sociales. La psicología fisiológica tomó como objeto los procesos psicológicos elementales que emergían de las propiedades fisiológicas de nuestros órganos sensores. Estos "elementos de la conciencia" podían ser estudiados por la experimentación precisa que establece las leyes que relacionan las propiedades físicas de estimulación a las propiedades identificables de las reacciones psicológicas.

La segunda psicología, que él llamaba *Völkerpsychologie* estudiaba funciones psicológicas más avanzadas. Wundt creía que la formación de una imagen a través de elementos en un proceso que consta de dos pasos. La primera parte comienza con el inicio de una impresión sensorial precisa, los "contenidos de la conciencia" que eran los cimientos básicos de la mente. La transición de las funciones básicas (fisiológicas) a psicológicas más elevadas (culturales), se da a medida que los "elementos mentales" producidos por los órganos sensitivos comienzan a interactuar, combinarse y fusionarse con las experiencias previas (culturalmente mediadas) del individuo. El proceso resultante ya no puede ser seguido hasta llegar al estímulo que los produjo, pues se han convertido en mezclas emergentes de elementos, algunos incluso fuera de la situación experimental (por ejemplo, de la historia cultural no controlada). Llamó a este proceso "síntesis creativa". Y, según Wundt, es por la síntesis creativa que ON NEEDED AS SECOND, que considera los orígenes supra-individuales del funcionamiento psicológico individual. Los experimentos controlados dejaron de ser apropiados. Él creía más bien que los métodos de la etnografía, la semiótica, el folklore y otras disciplinas que estudian la cultura, eran necesarios para alcanzar la *Völkerpsychologie*.

A aquellos que decían que la *Völkerpsychologie* podía ser incluida bajo la categoría de la psicología experimental, Wundt respondía:

La conciencia individual es totalmente incapaz de brindarnos una historia del desarrollo del pensamiento humano, pues está condicionada por una

historia previa que no puede ofrecernos de sí ningún conocimiento?

(Wundt, 1921, p.3)

Según Wundt, una psicología completa requería de una combinación de las dos psicologías, aunque no especificaba cómo la crearía.

Como lo han notado muchos comentaristas (por ejemplo Dazinger, 1990; Farr, 1983; Van Hoorn y Verhave, 1980) tan pronto como Wundt fue ungido como el fundador de la psicología científica (experimental), los psicólogos comenzaron a rechazar su enfoque y a proponer alternativas. La única parte del sistema científico de Wundt que tuvo gran aceptación, fue su defensa de métodos experimentales como el criterio de legitimidad disciplinaria. Contrariamente a sus advertencias explícitas, el método experimental, suplementado por exámenes psicométricos y cuestionarios estandarizados, fue el que se utilizó para estudiar todas las funciones psicológicas. Una ciencia unificada requiere de una metodología unificada, y las ciencias naturales ofrecieron el modelo.

El efecto de la división laboral que asignó a la psicología el estudio de los individuos y el enfoque metodológico basado en experimentos laboratoriales, fue el de restringir agudamente la consideración de la cultura como componente del proceso psicológico. Se hacía la analogía de que los procedimientos experimentales de los psicólogos operaban como los tubos de vacío en física. En el mundo real, las hojas y los proyectiles del mismo peso caen a diferentes velocidades y siguen cursos diferentes, pero en el vacío, donde los elementos "ruidosos" han sido removidos, las fuerzas gravitacionales demostrarán ser eficaces. La cultura, experiencia históricamente acumulada del grupo social del individuo, representada en el lenguaje y demás aspectos del ambiente construido por el humano, era uno de los elementos "ruidosos", para la eliminación de los cuales fueron creados los métodos experimentales.

El hecho de que la psicología científica le haya cedido a la antropología el estudio de la cultura, y haya tomado como su tarea el descubrimiento de las características universales de las mentes individuales, no significa que se ignora la cultura por completo. Sin embargo, como puede establecerse viendo cualquier texto introductorio sobre el tema, la cultura generalmente se refiere a las diferencias culturales. Aparece como una variable

independiente externa al individuo; que ejerce un efecto en el desarrollo mental. No es intrínseca al funcionamiento normal de todo lo que se relaciona con la mente.

El enfoque ruso a la psicología cultural-histórica

Es en este contexto histórico que Vigotsky se hace tan interesante para la psicología contemporánea. La psicología cultural-histórica que él y sus colegas propusieron como un intento deliberado de combinar las dos psicologías de Wundt, y así crear una psicología comprensivamente científica***** INCOMPLETE IN ENGLISH. Y no se detuvieron ahí. A medida que las circunstancias de la vida lo permitieron, implementaron su visión en una amplia gama de útiles aplicaciones.

La tesis central sobre la que se fundó la escuela rusa cultural-histórica, es que los procesos de la estructura y el desarrollo de la psicología emergen en el proceso de la actividad práctica culturalmente mediada, desarrollada históricamente. Cada término en esta formulación está estrechamente interconectado con, y en algunos sentidos implica a las otras, dificultando a veces la tarea de discernir cómo contribuye cada una a la descripción y al análisis de las dinámicas de la experiencia psicológica. A riesgo de la simplificación improductiva, resumo los conceptos clave.

1. *Mediación cultural.* La premisa inicial de la escuela cultural-histórica es que los procesos psicológicos de los humanos emergieron simultáneamente con una nueva forma de comportamiento, en que los objetos materiales son modificados por los humanos como medio de regular su interacción con el mundo y con cada uno (era común en la época referirse a estos dispositivos mediadores como instrumentos, pero prefiero en uso del concepto genérico involucrado, *artefacto*, por razones que quedarán claras a continuación).

Luria (1928), en la primera publicación sobre las ideas de la psicología cultural-histórica en inglés, comienza diciendo que "El hombre difiere de los animales porque puede utilizar instrumentos". Estos "no sólo cambian radicalmente la condición de su existencia, incluso reaccionan sobre él, pues producen un cambio en él y su condición psíquica" (Luria, 1928, p. 493). La consecuencia de la creación y el uso de los instrumentos sobre la estructura básica del comportamiento es que "en vez de aplicar

directamente su función natural a la solución de una tarea particular, el niño pone entre esa función y la tarea un medio auxiliar... por intermedio del cual el niño puede llevar a cabo la tarea (Luria, 1928, p. 495).¹

Vigotsky, contribuyendo a la misma serie de publicaciones, introduce la idea del "método cultural de comportamiento" en términos de un triángulo que representa dos formas de recordar: la primera, la "natural" es una forma asociativa directa. La segunda, la cultural, se da indirectamente por "medio de un estímulo" (un signo o un instrumento). Es posible interpretar su idea diciendo que una forma de memoria (cultural) reemplaza a la otra (natural) en el transcurso del desarrollo. Pero Vigotsky argumenta que no es que la adición de un nuevo elemento al proceso de recordar sea lo esencial, sino el nuevo comportamiento estructural que emerge. El escribió que el método cultural del comportamiento une las líneas naturales y culturales del desarrollo de forma *estructural* y no *mecánica*: "...todos los procesos que forman parte de ese proceso forman una unidad complicada y estructural" (Vigotsky, 1929, p. 420).

La idea de la mediación cultural del pensamiento y la acción como la característica crucial de los seres humanos, no fue original de los psicólogos culturales-históricos soviéticos. Uno la encuentra en diversas fuentes a lo largo de la academia europea y americana (Ver Cole, 1996). Sin embargo, por muchos años, esta proposición no jugó un papel importante en gran parte de la psicología.

2. *Desarrollo histórico.* Siguiendo una larga tradición europea que unía a pensadores tan diversos como Herder, Marx y Bergson, los psicólogos culturales-históricos rusos argumentaban que además de usar y crear instrumentos, los seres humanos hacen arreglos para redescubrir en cada generación los artefactos ya creados. Convertirse en un ser cultural y hacer los arreglos para que otros se conviertan en seres

¹ La redacción de este pasaje revela un importante aspecto común entre la palabra "medio" e "intermedio" en ruso. La palabra rusa traducida acá como "intermedio" en la frase por "intermedio de la cual" es probablemente *sredstvo*, juzgando por declaraciones similares en otros artículos escritos en la época. *Sredstvo* se traduce generalmente como "medio", particularmente en la frase "por medio del cual". Hago nota de esta confusión porque la relación íntima entre medio e intermedio es una de las premisas teóricas centrales del enfoque cultural-histórico.

culturales; es una parte íntimamente ligada al proceso del desarrollo humano. Como consecuencia de este tipo de actividad:

"...vivimos, desde el nacimiento hasta la muerte, en un mundo de personas y cosas que miden en gran medida lo que es, por lo que se ha hecho y transmitido de actividades humanas previas (Dewey, 1938/63, p. 39)."

La cultura, según esta perspectiva, puede entenderse como fuente total de recursos acumulados por el grupo social en el curso de su experiencia histórica, lo que el antropólogo americano Melville Herskovitz, (1984) llamaba la parte del medio ambiente hecha por el hombre. En el conjunto, las modificaciones acumuladas de las experiencias humanas previas, la cultura, es vista como intermedio del desarrollo humano específico de la especie. Es "historia en el presente". La capacidad de desarrollar en ese intermedio, y hacer los arreglos para su reproducción en las siguientes generaciones es la característica distintiva de nuestra especie.

3. Orígenes sociales de las funciones psicológicas avanzadas

Los orígenes históricos del intermedio cultural, llevan directamente a la conclusión que todos los medios de comportamiento cultural son en esencia sociales, y son sociales en la dinámica de su origen y cambio en el curso de la vida del individuo. Vigotsky expresó esta idea (que también se puede encontrar en la tradición sociogenética francesa) en lo que él llamó "la ley general del desarrollo cultural":

"Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos. Primero aparece en el plano social y luego en el psicológico. Primero aparece entre las personas como categoría interpsicológica y luego al interior de cada niño como una categoría intrapsicológica...pero no hace falta decir que la internalización transforma al proceso en sí y cambia su estructura y función. Las relaciones sociales o la relaciones entre la gente fundamentan genéticamente todas las funciones superiores y sus relaciones (Vigotsky, 1981, p. 163)."

Esta visión de los orígenes sociales requiere se preste especial atención al poder de los adultos de arreglar el ambiente de los niños, a modo de hacer óptimo su desarrollo según las reglas existentes. Genera la idea de una "zona de desarrollo próximo", que provee el ambiente cercano, relevante de la experiencia para el desarrollo. Es la base sobre la cual, en un mundo ideal, la educación de los niños sería organizada.

4. Actividad práctica

La cuarta premisa básica del enfoque cultural-histórico, adoptado por Hegel a través de Marx, es que el análisis de las funciones psicológicas humanas debe ser fundamentado en sus actividades cotidianas. Marx argumentaba que era sólo a través de este enfoque que la dualidad del materialismo versus el idealismo podría ser suplantada, porque es en la actividad donde la gente experimenta el residuo ideal/material de la actividad de las generaciones previas.

Vigotsky y sus colegas aplicaron sus ideas a una amplio rango de problemas psicológicos en la organización de la educación infantil, en la terapia de la lesión cerebral, etc. Los múltiples logros prácticos de los primeros psicólogos culturales-históricos rusos testifican su compromiso a este principio. Sus logros han inspirado a muchos seguidores, o no estaríamos reunidos aquí para discutir sus ideas.

La psicología cultural-histórica como instrumento para el pensamiento y la acción:
1996

Tras haber revisado los orígenes y los primeros logros de la tradición cultural-histórica, es hora de volver a la pregunta de su relevancia actual para la psicología mundial. En lo que queda de este trabajo haré referencia a varias críticas que se han dirigido a la tradición Vigotskiana y ofreceré algunas propuestas para superarlas.

Cinco críticas e indicadores para superarlas (THERE ARE SIX!!!!!!!)

Tomo cinco de las críticas a los primeros enfoques culturales-históricos rusos de la psicología que más necesitan ser reformuladas. Las resumiré a continuación.

1: Énfasis excesivo en la producción a expensas de la cohesión social

La dependencia excesiva en instrumentos como mediadores arquetípicos de la acción humana, encajan bien con la ideología marxista del estado soviético y la larga tradición de pensar en el hombre como creador de instrumentos. Sin embargo, como se interpreta comúnmente, la noción de un instrumento enfatiza la acción humana en el mundo natural y simultáneamente **UNDERTHEORIZES (DOES THE WORD EXIST???)** el papel crucial de la coordinación social. Como consecuencia, una de mis metas al trabajar sobre las ideas de Vigotsky, ha sido reconceptualizar su noción de la mediación de los instrumentos en términos del concepto del artefacto.

Generalmente, cuando uno piensa en un artefacto, se visualiza un objeto material, algo fabricado por un ser humano. En antropología, el estudio de los artefactos es a veces considerado parte del estudio de la cultura material, que es de alguna manera distinta al estudio del comportamiento y conocimiento humano. Según esta interpretación del "artefacto como objeto", es fácil asimilar el concepto de artefacto en la categoría de instrumento, en cuyo caso, no hay mucho que ganar.

Según la visión de la mediación del artefacto que se presenta aquí, un artefacto es un aspecto del mundo material que ha sido modificado a lo largo de la historia de su incorporación en la acción humana dirigida a una meta. Por virtud de los cambios forjados en el proceso de su creación y uso, los artefactos *son simultáneamente ideales (conceptuales) y materiales*. Son fabricados en el proceso de las acciones humanas dirigidas a una meta. Son ideales, pues en su forma material han sido formados por la participación de las interacciones de las que fueron parte previamente, y a las que median en el presente.

Definidas de esta manera, las propiedades de los artefactos se aplican con igual fuerza si uno considera el lenguaje/habla o las formas más comunes de artefactos, como las mesas y cuchillos, que constituyen la cultura material. Lo que diferencia la palabra "mesa" de una mesa en sí, es la relativa prominencia de sus aspectos materiales e ideales y los tipos de coordinaciones que proporciona. Ninguna palabra existe separada de su instancia material (como una configuración de las ondas sonoras, movimientos de las manos, la escritura, o la actividad neuronal), mientras que cada mesa representa una orden impuesta por el pensamiento humano.

La naturaleza dual material-conceptual de los artefactos discutida por el filósofo ruso Evald Ilyenkov (1977, 1979), basándose en Marx, ha sido importante en mi forma de pensar. En el sistema de Ilyenkov, la idealidad resulta de "la actividad de los seres sociales, transformadora y creadora de formas, sus actividades sensoriales objetivas mediadas hacia una dirección" (Citado en Bakhurst, 1990, p. 182)

Es importante notar que en esta forma de pensar, la mediación a través de los artefactos también se aplica de igual manera a objetos y personas. Lo que difiere en ambos casos son las formas en que la idealidad y la materialidad se fusionan entre los miembros de estas dos categorías de ser, y los tipos de interacciones en las que pueden participar. Esta visión afirma la unidad primordial de lo material y lo simbólico en la cognición humana.

2. La necesidad de repensar la evolución humana (homización) y la diferenciación de las especies

Las declaraciones sobre los orígenes de la mediación cultural en relación a la filogenia y la historia cultural, se pueden encontrar en varias publicaciones importantes de Vigotsky y sus colegas en los 1920 y principios de los 30, notablemente en *Génesis de las funciones psicológicas superiores* (1930), *Instrumento y símbolo en el desarrollo del niño*, de Vigotsky y *Estudios en la historia del comportamiento* (1930/1993) coautorado con Luria.

Vigotsky y Luria (1930/1993, p. 36) declaran que su búsqueda fue "presentar esquemáticamente el camino de la evolución psicológica desde el mono hasta el hombre cultural". La historia general con relación al proceso de cambio es algo así: con los monos más avanzados se alcanza un punto de la evolución antropoide donde se observa el uso del instrumento (basó el grueso de sus ideas en el trabajo de Kohler), revelando el desarrollo filogenético de la inteligencia práctica. Pero hay más con relación a la forma específicamente humana del desarrollo que el uso de un instrumento, la forma de actividad conocida como trabajo, el proceso de transformar el medio ambiente, y no sólo ajustarse a éste, a través de la acción mediada por el instrumento.

El ingrediente final que debe ser agregado a la habilidad del mono de usar instrumentos para llegar a ser homo sapiens, es el lenguaje y la mediación simbólica.

"instrumentos para la maestría del comportamiento". El producto de esta nueva combinación es una nueva forma cualitativa de mediación, en la que los instrumentos y el lenguaje se unen en el artefacto. Es en este punto donde el "hombre primitivo" emerge.

Vigotsky y Luria notan que al hablar del "hombre primitivo" están hablando acerca de una abstracción, "el punto inicial del desarrollo histórico". El cambio histórico de los humanos "ur" hasta el adulto moderno se da en dos dimensiones. Primero se da un uso incrementado de funciones culturales/mediadas/superiores en lugar de naturales/no mediadas/inferiores. Segundo, se da el desarrollo en el uso de los medios en sí.

Con respecto a la función de la memoria, por ejemplo, el acto de escribir juega un papel importante en el pensamiento cultural-histórico, pues es una forma temprana, persistente y muy visible de mediación, que permite nuevas formas de interacción gracias a la manera de reorganizar la actividad mnemónica humana. Al escribir se alcanzan conocimientos sistemáticos, conceptos científicos, y las escuelas como instituciones que dan cultura, donde los jóvenes adquieren la habilidad de mediar sus interacciones en el mundo, a través del habla codificada, materializada, estructurada en forma apropiada por el conocimiento científico. Así uno llega al estado histórico actual del homo sapiens, representado por aquellos de nosotros que recibimos una educación superior y llevamos vidas para las cuales nuestra educación nos preparó.

En resumen, según esta visión, la cultura atraviesa cambios tanto cuantitativos en términos del número y variedad de artefactos, como cualitativos en términos del potencial mediador que representan. Y como consecuencia se desarrollan el pensamiento humano y la cultura. Muchos elementos de esta historia aún viven en varias reconstrucciones contemporáneas de la antropogénesis y la evolución sociocultural (por ejemplo, Donald, 1990).

Con respecto a la historia de los orígenes del hombre, es necesario restablecer la simetría entre la mediación como producción y la mediación como coordinación social. La coordinación con el mundo físico y las criaturas que nos rodean son meros polos de toda la mediación de los artefactos. Ambos son esenciales y están esencialmente entrelazados. En este sentido la acción humana mediata es la célula germinal de la naturaleza humana.

La evidencia primatológica reciente indica la importancia de balancear el uso de los instrumentos y la organización social. A diferencia de la homonización, donde la evidencia de fósiles humanos sugiere un menor papel del uso de instrumentos de lo anteriormente pensado, hay más evidencia del uso de instrumentos y la inteligencia social entre primates no humanos de la que había en los 1920. Especialmente importante en este campo es la evidencia de la manipulación y comunicación simbólica en algunas especies primates no humanas.

Lo que más me impresiona de esta evidencia, es que al ser colocados en el ambiente más rico y favorable que los humanos pueden ofrecer, los límites del lenguaje/pensamiento alcanzado por los chimpancés termina en el límite entre el protolenguaje y el lenguaje, que también es el límite entre esquemas sensomotores y operaciones concretas en el campo cognitivo. Incluso este nivel de logros es artificial, pues no ocurre si los chimpancés son criados con otros chimpancés. A pesar que las inferencias obtenidas de estos datos están sujetas a la crítica, hay poca duda que las diferencias cognitivas entre humanos y otros primates son más sutiles de lo previamente creído. La noción de que el lenguaje e inteligencia de los chimpancés se aproxima al nivel del de un niño de 2 a 2 1/2 años de edad, compartida tanto por los psicólogos culturales-históricos rusos y los primatólogos comparativos contemporáneos, no es un mal resumen de la evidencia existente.

3. *Revisando la idea del cambio cultural-histórico como progreso.* En la medida en que se adhieren a la teoría marxista clásica de las etapas del desarrollo histórico y las ideas europeas del Siglo XIX sobre el progreso, es difícil para los teóricos culturales-históricos evitar ciertas formas de distinción entre etapas superiores e inferiores del pensamiento humano. Los rusos rechazaron la noción de que algunos grupos humanos literalmente "no tienen cultura", como su vocabulario a veces implica. La transición del mono al hombre asegura que todos los humanos son criaturas culturales.

Sin embargo, es posible hablar sobre formas rudimentarias y avanzadas de artefactos (Wertsch, 1985). Las diferencias culturales/históricas en el pensamiento humano reflejan la extensión hasta la cual los sistemas de artefactos culturales, por los

que las mentes interactúan; se han desarrollado con relación a la lógica implícita en ellos. Dicho desarrollo es siempre, en primera instancia, específico a su contexto (actividad); se generaliza sólo en la medida en que los artefactos y las formas de mediación que engendran, participan en una gran variedad de actividades y prácticas humanas. Como Scribner (1985) comenta, esta empresa es muy diferente a tratar de especificar una secuencia invariable del desarrollo de los sistemas generales de pensamiento/acción.

No repetiré aquí las críticas de la investigación del desarrollo transcultural que he publicado en varios lugares. Es suficiente decir que mi lectura de la evidencia argumenta sólidamente que en estudios transculturales, el grupo que más desarrollo cognitivo presenta, depende de quién asigne el examen, elija su contenido, y de cómo se relacione a la experiencia social del examinado. La transferencia generalizada de la experiencia aprendida no debe ser más esperada que un examen de estar libre de la influencia cultural. Los científicos altamente entrenados participan poco del pensamiento que encaja las normas idealizadas de lógica científica. ¿Por qué esperar nada más uniforme de la sociedad como conjunto? La cultura es un componente muy importante del pensamiento, y la organización cultural de la vida humana es muy variable como para que tal uniformidad mental sea posible.²

Lo que más me interesa en este momento es la duración de la noción que la habilidad de aquellos seres humanos de "controlar la naturaleza" es tomada como la cúspide del logro cognitivo humano (Ratner, 1991). Las formas de práctica creadas por la ciencia moderna en este siglo han producido un bienestar sin precedentes para algunos. Pero también han producido una destrucción nunca vista en 4,500 siglos desde que pequeñas bandas dibujaban bisontes en las paredes de sus cuevas. Uno puede decir que en la medida que el lado productivo de la relación mediadora tiene poder sobre el lado de la coordinación social, es una amenaza a largo plazo para la viabilidad de nuestras especies.

² Llamo a esto una perspectiva *condicional relativista*. En la medida en que las culturas existan aisladas, las cualidades mentales están condicionadas solamente a los sistemas locales de actividad y así deben ser juzgadas. Pero cuando las culturas interactúan y entran en conflicto por los recursos "el poderoso triunfa" y en el mundo moderno, este poderío hace que algunas cualidades mentales (como las necesarias para manejar la economía moderna) sean muy valiosas y el relativismo da pie a las comparaciones cuantitativas.

4. *La necesidad de repensar la relación de lo natural y lo cultural en la ontogenia.* La cuestión de la naturaleza y la crianza, como es conocida en la psicología contemporánea, sigue siendo extraordinariamente contenciosa en este siglo. En la mayor parte del mundo, los medios para discutir el problema es a través de técnicas experimentales de genética del comportamiento: el uso de relaciones de parentesco como variable independiente e índices de comportamiento como dependiente. Con excepción de la serie de estudios realizados por Luria y sus colegas a principios de los 1930 (Luria, 1936, 1976) no ha habido investigación de este tipo dentro de la tradición cultural-histórica.

En su trabajo de comportamiento y genética con gemelos, Luria (1936, 1979) usó la distinción cultural-histórica del conocimiento natural/temprano cultural/posterior para guiar su elección de tareas. Algunos ejemplificaron procesos naturales (recordar por rutina listas de palabras), mientras que otros ejemplificaron procesos culturales (recordar por medio de un esquema conceptual). El reporta que para los procesos naturales las actuaciones de los gemelos tuvieron mayor correlación que las de los mellizos. El interpretó estos resultados como confirmación de la teoría; la filogenia domina la cognición en las primeras etapas del desarrollo, pero el poder creciente de la cultura de mediar el funcionamiento mental, lleva a la reducción de la importancia de la "herencia" natural/biológica en la cognición.

En lo personal, soy escéptico sobre las conclusiones de Luria. Mi experiencia en el estudio de la memoria para listas de palabras en Libera, México y Estados Unidos, hace difícil aceptar la idea que el aprendizaje rutinario es un proceso "natural" (e.g. no cultural). Tampoco me gusta la idea de una secuencia estricta de lo natural a lo cultural. Sin embargo, es interesante notar que ésta sigue siendo una idea común en las discusiones de la cultura y el desarrollo.

No haber trabajado más en la de la genética del comportamiento no señala una falta de interés en el estudio de los enlaces de lo natural y lo cultural. Más bien refleja el peligro a la seguridad personal de llevar a cabo este tipo de investigaciones en la URSS en los 1930. La estrategia básica adoptada en trabajos rusos subsecuentes, fue la de demostrar los fuertes efectos del medio ambiente en casos donde los procesos naturales

fueron en cierto sentido inusuales o anormales. En la investigación de los gemelos, por ejemplo, Luria reporta el caso de gemelos que desarrollaron su propio lenguaje por su relativo aislamiento de otros miembros de la familia; un gemelo recibe entrenamiento especial en lenguaje mientras que el otro es ubicado en un ambiente normal; se da una adquisición más rápida del lenguaje y un desarrollo más rápido de capacidades cognitivas presumiblemente dependientes del lenguaje (Luria y Yudovich, 1959). Se reportan efectos facilitadores similares de instrucción en análisis perceptual para grupos de gemelos a quienes se les expone a diferentes experiencias de instrucción (Luria, 1979).

Una de las metas más importantes de mis escritos teóricos recientes, ha sido criticar la idea de que la cultura es en gran medida irrelevante para la ontogenia temprana, gobernada por procesos naturales, y se hace importante sólo con la llegada del lenguaje. Estoy completamente de acuerdo que la adquisición del lenguaje en el proceso de adquisición de la cultura reorganiza el pensamiento, y pienso que es importante resaltar que la infancia tardía es un periodo donde la filogenia y la historia cultural se fusionan. Sin embargo, es erróneo rechazar el papel de la cultura antes de la llegada del lenguaje, así como es erróneo rechazar el papel de las limitaciones de la filogenia en el desarrollo cognitivo.

Creo que las "diferencias culturales" están presentes desde el nacimiento. Las experiencias de los niños son culturalmente construidas a través de su participación en los guiones de los adultos literalmente desde el nacimiento. El análisis del habla y las acciones de los padres en el nacimiento de un niño demuestran, por ejemplo, que a los niños se les asigna género mucho antes de que haya ninguna razón de comportamiento para un tratamiento diferencial, porque los padres saben el tipo de genitales del niño. Cuando se sabe el género del feto, se puede llegar a su rechazo muerte, generalmente del femenino.

No hay duda que las contribuciones culturales adquieren un nuevo significado a medida que el niño adquiere el lenguaje, y con ello, conocimiento cultural. Pero esas contribuciones son posibles sólo porque el niño ha participado en actividades mediadas culturalmente en etapas tempranas de la vida.

El reconocimiento de las contribuciones culturales al desarrollo desde el inicio no excluye el involucramiento simultáneo de mecanismos filogenéticos. Una gran cantidad de

investigación sobre las capacidades cognitivas tempranas de infantes y niños pequeños, nos lleva a la idea que una variedad de principios conceptuales básicos están presentes en o cerca del momento del nacimiento. El que estos principios se desarrollen o no en algo parecido a los sistemas de ideas que los niños deben aprender en la escuela primaria en matemáticas (por ejemplo), depende crucialmente de si esos principios básicos son llevados o no hacia prácticas culturalmente elaboradas. Si no, uno encuentra adultos cuyos sistemas de números son restringidos, así como las veces que los usan (por ejemplo, varias personas en Nueva Guinea, estudiadas por Dasen y Wassman (1994) o Saxe (1984).

5. El no estudiar el comportamiento en las actividades cotidianas. Por su compromiso teórico al análisis psicológico basado en la actividad, uno esperaría que la escuela rusa cultural-histórica sea una rica fuente de técnicas analíticas para el estudio de la cognición en cualquier situación. Ciertamente, la esperanza de que la psicología cultural-histórica podría ayudarme a resolver mis dificultades para basar el análisis en actividades cotidianas, fue razón importante de mi interés en ella. Para bien o para mal, resultó que malinterpreté la naturaleza de ese compromiso. El enfoque cultural-histórico ruso comienza con la actividad cotidiana sólo de forma abstracta. Más que ocuparse con parámetros concretos de escenas cotidianas, los rusos se enfocaron en lo que ellos consideraban que era el centro de toda la actividad--su naturaleza mediata. Leyendo trabajos de Vigotsky publicados muchos antes de que concluyéramos nuestra investigación transcultural, aclara que él no era particularmente afecto al tipo de enfoque etnográfico que ha sido tan importante para nosotros. Con relación a las estrategias de experimentación él comentaba:

Paréciera que el análisis, como el experimento, distorsiona la realidad -crea condiciones artificiales para la observación. Por lo que surge la exigencia para el acercamiento a la vida y la naturaleza del experimento. Si esta idea se lleva más allá de ser una demanda técnica -para no asustar a lo que estamos buscando- lleva a lo absurdo. La fuerza del análisis está en la abstracción, como la fuerza del experimento está en la artificialidad (Citado en van der Veer y Valsiner, 1991, p. 147).

Aunque estoy de acuerdo con el argumento general de Vigotsky de que el análisis es central para la empresa científica, mi experiencia me ha llevado a creer que subestimó la tarea intelectual condensada en la idea de una "exigencia técnica" de no "espantar" a los fenómenos de interés. Esta caracterización del problema ignora los logros analíticos involucrados en especificar una tarea cognitiva en su contexto, y sobrestima la habilidad del experimentador de recrear una tarea en un nuevo contexto, y lograr que siga siendo la misma tarea.

Puede ser que los entornos en que Vigotsky y sus colegas trabajaron apoyaron su confianza en que la validez ecológica es sólo un problema técnico. Estaban acostumbrados a realizar sus investigaciones en escuelas, clínicas y hospitales (o en casa con sus propios hijos), donde era probable que ellos conocieran los propósitos de los sujetos y compartieran su contexto relevante. Cualquiera hubiera sido la razón, la generalización de este restringido conjunto de posibilidades fácilmente podría llevar a creer en un experimento libre de contexto.

Es interesante en este sentido que uno de los argumentos de Vigotsky para la investigación transcultural en el adulto fue que en la adultez, el cambio biológico es relativamente estable. Asumiendo que los procesos naturales humanos son universales (lo que él hizo), los estudios comparativos de adultos en diferentes culturas se convierten en evaluaciones puras del papel de la cultura en la mente. Aparentemente hay poco reconocimiento en este trabajo de las complejidades tanto de identificar los procesos cognitivos característicos de la vida cotidiana como de crear circunstancias experimentales donde sólo esos procesos son exhibidos para el análisis, especialmente en circunstancias de culturas diferentes.

Las dificultades de este enfoque son evidentes en los reconocidos estudios de Luria sobre Asia central, los cuales critiqué en el Capítulo IV. Adhiriéndose a la noción de Vigotsky de la cautela apropiada, Luria trató de conducir sesiones experimentales en circunstancias familiares y confortables, y usar la cultura local como el contenido de muchos de sus trabajos. Sobre las suposiciones de que él no había "espantado" a las formas de pensar en que la gente generalmente se involucra, él pudo entonces asumir que la no involucración en (por ejemplo) el razonamiento hipotético en sus tareas, revelan algo

general sobre la forma en que la gente piensa. Pero ¿qué hubiera pasado de haber "espantado" al fenómeno? ¿Cómo lo sabría? Es en esta conexión que el enfoque basado en la actividad sensible al contexto favorecido por académicos culturales-históricos americanos y europeos, ha hecho sus contribuciones más importantes al desarrollo de la teoría cultural-histórica. Existen muchas demostraciones de que es posible llevar a cabo *análisis* del pensamiento en actividades cotidianas y examinar las implicaciones de dichos análisis a través del modelo experimental. Ha sido probado que es posible combinar los enfoques experimentales y etnográficos para estudiar la dinámica del desarrollo de la cognición.

6. *El no estudiar el contexto institucional de la actividad.* Cuando llegamos a este nivel de análisis estamos en los límites de lo que es ordinariamente llamado Psicología. Como regla, el contexto social-institucional de acción es tratado como una (grandemente no analizada) variable independiente dicotómica (educación formal versus entrenamiento de aprendiz), o dejada a los sociólogos.

Se podría argumentar que es poco razonable pedir a los psicólogos que asuman la responsabilidad no sólo de estudiar tareas cognitivas en contexto, sino preocuparse también de los ambientes institucionales donde se llevan a cabo dichas actividades. Sin embargo, desde una perspectiva cultural-histórica, este nivel de análisis es importante como el sitio donde factores a gran escala como las clases sociales se articulan con la experiencia individual. Consecuentemente, los psicólogos culturales-históricos se deben educar en métodos de requisito o trabajar como parte de un equipo interdisciplinario.

Como hemos visto, los psicólogos culturales-históricos rúso evadieron una preocupación directa para el análisis *in situ* de las actividades que no habían diseñado. Consecuentemente no podemos fijarnos en ellas como guías.

Mi enfoque a este problema ha sido trabajar en equipos interdisciplinarios en los cuales hemos discutido este tema de muchas maneras, unidos a la cuestión central de la validez ecológica y métodos para identificar las mismas tareas en diferentes ambientes. Esta investigación aclara que los ambientes más grandes en los que se dan las actividades juegan un papel importante dando forma a la estructura de la actividad, las metas individuales, y los límites para alcanzarlas. Mi esfuerzo ha sido sólo una pequeña parte de

una creciente corriente de investigación sobre la actividad en su ambiente institucional por un número de psicólogos socioculturales, antropólogos y sociólogos (Chaiklin y Lave, 1993; Engeström, 1987; Goodnow, Miller y Kessel, 1995; Hutchins, 1995; Lave, 1988; Lave y Wenger, 1991). Estos estudios revelan los aspectos duraderos de la acción y desarrollo mediados, tapados por el análisis experimental que no estudia el desarrollo en su ambiente institucional. La orientación analítica de la psicología cultural histórica no es de ninguna forma la única que se sigue actualmente en esta clase de trabajo basado en una variedad de teorías sociales de acción. Sin embargo, ofrece un marco de trabajo para psicólogos que entran en este campo, que puede involucrar teorías orientadas a la práctica que emergen de otras disciplinas en diálogos fructíferos.

La práctica: El elemento metodológico unificador

Independientemente de su creencia que el método experimental es esencial para el entendimiento de los procesos psicológicos únicos al humano, no resulta claro si Vigotsky creía que ninguna psicología fuera enteramente una empresa científica natural (Vigotsky, 1929/1982). En la medida que las dos clases de psicología puedan ser reconciliadas, él argumentaba, la unificación se dará uniendo la teoría con la práctica.

Vigotsky criticaba los enfoques eclécticos y ateóricos a la práctica, argumentando en vez a favor de una metodología con principios de práctica basada en teoría, que él llamó "psicotécnica"³

Aparentemente Vigotsky se basaba mucho en las ideas de Münsterberg (1914), bajo las cuales dos clases de psicología pueden ser unidas. Münsterberg argumentaba que el punto de encuentro de ambas

se alcanza en la psicología aplicada que habla de la aplicación práctica de los hechos mentales a servicio de los propósitos humanos. La selección de estos propósitos es cuestión de psicología práctica, los efectos mentales a ser utilizados una cuestión de psicología causal. Se unen así en esa parte práctica que se acerca a la vida real (p. 16)

³ Las contradicciones más complejas de la metodología psicológica son trasladadas al campo de la práctica y pueden ser resueltas sólo ahí. Aquí la disputa deja de ser estéril, y acaba. Es por eso que la práctica transforma toda la metodología científica (Citado en van der Veer y Vasilov, 1991, p. 150).

Según Münsterberg el estudio de la práctica pedagógica por los métodos de la psicología causal es ayudado por el hecho de que los niños en edad escolar se alegran al alejarse de sus clases para participar en experimentos, mientras que estudios de testigos o artistas son complicados por la incertidumbre de sus propósitos. Vigotsky presenta un argumento similar: la psicotécnica opera en circunstancias donde los objetivos son conocidos, así los métodos de la psicología causal pueden ser aplicados sin tener que preocuparse por problemas de interpretación de las metas de los sujetos.

Por los últimos diez años he seguido el camino establecido por Münsterberg y Vigotsky, pero en un estilo más acorde con el trabajo de Alexander Luria, mi mentor en la exploración de la psicología cultural-histórica. Mi estrategia básica ha sido la de crear sistemas de actividades motivadas teóricamente y organizadas especialmente para niños en edad escolar durante las horas después de escuela, y estudiar su desarrollo en el tiempo. A través de una combinación de métodos psicológicos, etnográficos y microsociológicos, estudio estos sistemas en tres diferentes "niveles genéticos". La microgénesis de los niños y estudiantes de licenciatura que participan en las actividades, la ontogénesis de los participantes a lo largo de los meses y años, y la génesis cultural-histórica de los sistemas de actividades mismos en su contexto institucional histórico local.

Me refiero a las prácticas de investigación que guían este esfuerzo como una metodología "mesogenética", que une dominios microgenéticos, ontogenéticos e institucional-histórico genéticos. Al nivel microgenético dependo de notas de campo clínicas, análogas a las guardadas por Luria, y de videograbaciones. En el ontogenético dependo de una combinación de tareas psicológicas especialmente diseñadas, y de gran cantidad de notas de campo recogidas en un banco de datos computarizado. En el nivel institucional-cultural uso una combinación de notas de campo etnográficas, entrevistas e indicadores sociales.

Los lazos entre la teoría y la práctica son muy directos en este trabajo. Su meta aplicada es intentar entender la dinámica por la cual los nuevos sistemas de actividades que introducimos son o no adoptados por sus contextos locales institucionales; en Estados Unidos nos referimos a esto como el problema de sustentabilidad. Por qué las innovaciones "exitosas" en la educación y el desarrollo infantil generalmente fracasan en el

sentido de que no son adoptadas e institucionalizadas. En cambio, como se dice, es necesario seguir inventando la rueda.

Para llevar a cabo este trabajo dependemos del uso de la tecnología moderna de comunicación, incluyendo computadoras y redes de computadoras. Esto nos permite crear estructuras horizontales, ligadas de cooperación en lugar de estructuras centralizadas burocráticas del tipo de las que estructuran las prácticas culturales actuales que involucran a los niños.

Entre sus virtudes, este enfoque nos permite adoptar y amplificar la característica final del legado de Vigotsky que quiero mencionar hoy - su internacionalismo. En una época en que no era políticamente correcto hacerlo, Vigotsky y sus colegas insistieron en la magnitud internacional de la psicología científica. Hoy tenemos oportunidades sin precedentes, y la gran necesidad de cooperar internacionalmente en nombre de las futuras generaciones. Mi presencia ante ustedes hoy es una pequeña manifestación de ese impulso. Nada me complacería más que algo que yo diga impulse interacciones futuras que sean más dialogísticas.

(Se ofrece referencia a quien la requiera)

