



Fundamentos en Humanidades

ISSN: 1515-4467

fundamen@unsl.edu.ar

Universidad Nacional de San Luis
Argentina

Guitart, Moisés Esteban
Los diez principios de la psicología histórico-cultural
Fundamentos en Humanidades, vol. XI, núm. 22, 2010, pp. 47-62
Universidad Nacional de San Luis
San Luis, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18419812003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XI – Número II (22/2010) 45/60 pp.

Los diez principios de la psicología histórico-cultural

The ten principles of historical-cultural psychology

Moisés Esteban Guitart

Universidad de Girona
moises.esteban@udg.edu

(Recibido: 16/09/09 – Aceptado: 15/02/11)

Resumen

Según la psicología cultural no es posible entender la conducta y mente humana sin analizar el contexto histórico, institucional, social y cultural en el que se expresa y se desarrolla. Bajo esta perspectiva, el fenómeno psicológico es el producto y resultado de la participación en situaciones y actividades socioculturales a través de las cuales las personas se apropian del conjunto de artefactos valorados por una comunidad en un momento histórico determinado (la lengua, oral y escrita, la notación matemática, el uso de las nuevas tecnologías). El origen de estas ideas se encuentra en la escuela histórico-cultural liderada por Vygotski, en la antigua Unión Soviética. En el artículo se exponen diez principios asumidos por esta escuela: 1) la conciencia humana como objeto de estudio; 2) la génesis social de la conciencia y conducta humana; 3) el principio de la significación; 4) el desarrollo cultural de la conducta humana; 5) los cuatro estadios en el dominio de signos; 6) el principio de la mediación; 7) el carácter práctico de la actividad humana; 8) la función planificadora del lenguaje; 9) la "zona de desarrollo próximo" y, finalmente, 10) el método dialéctico.

Abstract

According to the cultural psychology it is not possible to understand human behavior and mind without analyzing the historical, institutional, social and cultural context in that it expresses and develops. Under this perspective, the psychological phenomenon is the product of its participation in socio-cultural activities and situations through which people make their own the set of artifacts valued by a community in a certain historical

fundamentos en humanidades

moment (oral and written language, mathematical notation, the use of new technologies). These ideas draw on Vygotski's historical-cultural school of thought in the ancient Soviet Union. This work presents ten principles assumed by this school: 1) the human conscience as object of study; 2) the social genesis of human conscience and behavior; 3) the principle of meaning; 4) the cultural development of human behavior; 5) the four stages in the master of signs; 6) the principle of mediation; 7) practical character of human activity; 8) the planning function of language; 9) the zone of proximal development, and 10) the dialectic method.

Palabras clave

psicología cultural - escuela histórico-cultural - Vygotski - mediación semiótica - zona de desarrollo próximo

Key words

cultural psychology - cultural-historical school - Vygotski - semiotic mediation - zone of proximal development

La mutua constitución entre mente y cultura

Una de las preguntas que se halla circunscrita a la psicología, en general, y la psicología cultural y *cross-cultural*, en particular, atañe a la naturaleza de la mente y la cultura. Es decir, ¿es la mente independiente de la cultura? una especie de dispositivo que nos permite procesar, interpretar y conocer el mundo –tal como sostiene la psicología cognitiva. O bien, ¿la mente está culturalmente sesgada? siendo el contenido y la forma de la cual mediada socialmente.

La psicología tradicional, ya sea en su versión psicoanalítica, conductista, cognitiva o neurocognitiva, asume que la mente opera bajo leyes naturales y universales independientes del contenido y del contexto. Por ejemplo, las personas, donde quiera que estén, hablan usando entre 10 y 70 fonemas, establecen vínculos afectivos, sonríen cuando están felices, tienen un nombre para referirse al color “negro”, entienden el número dos y se disgustan ante la idea de incesto entre padres e hijos/as. Es decir, existe una cosa llamada mente, que es universal y está regulado por leyes propias.

No obstante, la psicología cultural, sociocultural y *cross-cultural* muestra que la forma, contenido y función de los fenómenos mentales (percibir, recordar, conocer, sentir) es cultural. En algunas lenguas se puede omitir

fundamentos en humanidades

los pronombres, mientras que en otras no; la gente, en algunas sociedades, muerde su lengua cuando se encuentran en un aprieto; algunas comunidades no tienen una palabra para denominar el "azul"; las personas en algunas culturas repugnan el incesto entre primos mientras que en otras no, e incluso parece que en algunas sociedades no se entiende el número 5. En definitiva, la mente humana opera culturalmente.

Lo que se contraponen son dos tendencias. Por un lado, la universalidad humana y, por otro, la variabilidad cultural. La mente humana en tanto que operador universal versus la mente humana en tanto producto local y situado. Esta última constituye la tesis de la psicología cultural. Es decir, las personas son seres culturales, las acciones, pensamientos y sentimientos de las cuales se hallan circunscritas en redes sociales, simbólicas, institucionales, históricas. En definitiva, la psicología cultural contemporánea sostiene que no es posible separar la mente de la cultura ya que ambas se constituyen mutuamente (Kitayama y Cohen, 2007; Shweder, 1990; Valsiner y Rosa, 2007).

Uno de los primeros en sostener la tesis según la cual la mente no opera independientemente del contenido y del contexto, sino más bien es el producto y resultado de este contenido y este contexto fue Lev S. Vygotski, quien juntamente a Luria, Leontiev y otros, han pasado a la historia por fundar la conocida escuela de pensamiento histórico-cultural, según la cual las personas interactúan con sus ambientes a través de instrumentos o artefactos acumulados a través de la historia.

La circunstancia histórico-cultural de Lev S. Vygotski

Vygotski nació en una pequeña ciudad de la Antigua Unión Soviética (Orsha), el 17 de noviembre de 1896, casualidades de la historia, en el mismo año que lo hiciera Jean Piaget. Por lo tanto, la circunstancia socio-cultural de Vygotski fue la Revolución Rusa de principios del siglo XX. En el año en que se licenciaba en derecho, Lenin y los bolcheviques tomaban el poder, era el 1917 marcado por la llamada Revolución de Octubre. Un tiempo, por lo tanto, lleno de optimismo en el sentido de experimentar un cambio histórico significativo. La derrota en el año 1922 del Ejército Blanco en la Unión Soviética supuso un entusiasmo expectante alrededor de la idea de crear una nueva sociedad y, con ella, una nueva ciencia, aspecto que correspondería a los intelectuales del momento. Evidentemente entre los intelectuales del momento estaba Vygotski quien asumió el reto y, apoyado por la teoría del materialismo psicológico o dialéctico, en consonancia con el marxismo, erigió una nueva psicología general. No

fundamentos en humanidades

es de escapar que la obra de Vygotski padeció el silencio en el gobierno de Stalin y el KGB de finales de los años 30, otra vez la circunstancia se impone a la biografía y, condenado a la censura, es expulsado de la ciencia del momento. No obstante, por encima de todo, Vygotski buscaba hacer ciencia y creía firmemente, como hijo de su tiempo, en la verdad. Quizá por ello, más allá de las disputas ideológicas y los avatares sociopolíticos, hoy sigue siendo una figura imprescindible para entender la psicología contemporánea, en general, y la psicología cultural, en particular.

Decía que en el recordado 1917 Vygotski se licenciaba en derecho, antes había hecho, presionado por su padre, una incursión en los estudios de medicina. Pero lo que a Vygotski le interesaba en aquel momento era la cultura, la sociedad, la experiencia estética. Aspectos que bien podríamos relacionar con la psicología de los pueblos de Wundt. En este mismo año Vygotski trabaja como profesor de literatura en la escuela, de estética e historia del arte en el conservatorio y de psicología experimental en la Escuela de Magisterio. Cabe recordar que la tesis doctoral de Vygotski fue sobre psicología del arte. Lo que me interesa resaltar es que, por ejemplo, mientras que Piaget llega a la psicología por la puerta de la biología, Vygotski lo hace por la puerta de las ciencias humanas o, recordando a Dilthey, las ciencias del espíritu: la literatura, la historia, la estética. Estoy convencido que ello explica, en gran parte, los caminos hallados en ambos autores: la búsqueda de la lógica del intelecto de Piaget frente la búsqueda de la naturaleza social de la conciencia humana de Vygotski.

Hay una fecha clave que a nadie, interesado en la vida y obra de Lev S. Vygotski, se le escapa. Se trata del Congreso Pan-ruso de Psiconeurología celebrado en el año 1924, momento en que Kornilov conoce aquél joven de procedencia judía y le invita a formar parte del Instituto de Psicología de Moscú, donde forma equipo con Luria y Leontiev. A partir de este momento Vygotski realiza dos cosas. Por un lado, construir una psicología científica sobre la conciencia humana. Por otro lado, diseñar la arquitectura cultural necesaria para compensar y beneficiar el desarrollo humano. Esto quiere decir, ocuparse de temas educativos y de temas clínicos. Solamente un par de datos al respecto. En el año 1925 crea el Laboratorio de Psicología para la Infancia Anormal de Moscú que, en 1929, se transforma en el Instituto de Defectología Experimental del Comisionado del Pueblo para la Educación. Casi paralelamente dicta sus conferencias en la Escuela de Magisterio de Gomel tituladas "psicología pedagógica". No obstante, estas dos inquietudes se ven frenadas bruscamente con la temprana muerte de Vygotski, era el año 1934, solamente tenía treinta y siete años, víctima de la tuberculosis que ya en el 1920 apareció. Sin embargo, esta corta vida

fundamentos en humanidades

no implica un pobre legado, muy al contrario, en estos treinta y siete años consiguió transformar y revolucionar la psicología.

Esclarecer un trabajo intelectual tan profundo como el de Vygotski no resulta nada fácil. A pesar de que muchos son los autores que, con éxito, lo han hecho, como por ejemplo: Daniels (1996), Daniels, Cole y Wertsch (2007), del Río y Álvarez (2007), Kozulin (1990), Moll (1990), Ratner (1991), Rivière (1984), Siguan (1987), Van der Veer y Valsiner (1991), Vila (1987) o Wertsch (1985). No obstante, podemos destacar diez grandes ideas o principios que constituyen el corazón de la llamada escuela histórico-cultural formada alrededor del triángulo Vygotski-Luria-Leontiev.

Los diez principios de la escuela histórico-cultural

En el anteriormente citado II Congreso Nacional de Psiconeurología celebrado en Leningrado, el 6 de enero de 1924, Vygotski presentó su comunicación “los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos”, dejando al auditorio completamente estupefacto. Lo que ahí se proponía no era más que crear una disciplina científica única, con una metodología de investigación que poco tenía que ver con la reflexología del momento. Dicho con otras palabras, la reflexología (estudio de los reflejos o interacciones entre la conducta, respuesta, y el ambiente o estímulo) no puede menospreciar la totalidad del pensamiento y la conciencia humana (“sensación de las sensaciones”, “mecanismo de transmisión entre sistemas de reflejos”) si quiere comprender el comportamiento de las personas. Precisamente la conciencia es el objeto de estudio de la psicología vygotkiana, aquello que organiza, proyecta, anticipa y regula la conducta humana.

La conciencia, el primero de los diez principios vygotkianos que postulamos, es el conjunto dinámico de procesos psicológicos superiores (memoria, inteligencia, lenguaje), sensaciones, emociones y sentimientos. Incluye contenidos (ser conciente implica ser conciente de algo), motivos (emociones, afectividad) y funciones (procesos mentales), siendo el planificador, mediador, organizador, regulador de la conducta humana. Mientras que los animales actúan directamente a merced de sus instintos y su orgánica biológica, las personas duplican la realidad, anticipando mentalmente las acciones que uno o una realizará. En definitiva, la conciencia, tal como dice en otro trabajo escrito en el 1925, constituye “el problema de la psicología del comportamiento” ya que se erige como el organizador de nuestra actividad (Vygotski, 1991). Mientras que una ara-

fundamentos en humanidades

Tabla 1. Diez principios de la escuela histórico-cultural liderada por Vygotski

| PRINCIPIOS | DESCRIPCIÓN |
|---|---|
| 1. La conciencia humana como objeto de estudio | Estructura dinámica integrada que incluye sentimientos y afectos, generalizaciones (contenidos) y procesos mentales (funciones) (Vygotski, 1996). |
| 2. La génesis social de la conciencia y conducta humana | "En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos" (Vygotski, 1979: 94). |
| 3. El principio de la significación | Lo que nos distingue de los animales es nuestra capacidad para gobernar nuestra conducta y la conducta ajena mediante la creación y utilización de signos y símbolos. |
| 4. El desarrollo cultural de la conducta humana | "En el desarrollo de los niños, juntamente con el proceso orgánico de maduración, aparece una segunda ruta o camino claramente distinguible. Se trata del desarrollo cultural de la conducta, basada en la apropiación de instrumentos culturales que mediatizan la conducta y el pensamiento" (Vygotski y Luria, 1993: 19). |
| 5. Los cuatro estadios en el dominio de signos | Vygotski concluye que el desarrollo de los procesos mentales superiores pasa por cuatro momentos: 1) conducta primitiva o psicología natural, 2) psicología popular o implícita, 3) uso externo de los signos, y 4) uso interno de los signos. |
| 6. El principio de la mediación | Las funciones psicológicas superiores (memoria mediada, atención voluntaria, pensamiento verbal) se caracterizan por la apropiación y uso de artefactos culturales, "medios auxiliares", que permiten amplificar, regular y dirigir la acción humana. |
| 7. El carácter práctico de la actividad humana | Mientras que la estructura de la actividad animal está dirigida por la gratificación directa de necesidades que responden a motivos, la estructura de la actividad humana se basa en una serie de pasos indirectos, acciones, dirigidas por objetivos que conducen a la gratificación del motivo (Leontiev, 1981). |
| 8. La función planificadora del lenguaje (pensamiento verbal) | Convergencia del lenguaje y la actividad práctica que permite guiar, determinar y dominar el curso de la acción propia y ajena. |
| 9. Zona de Desarrollo Próximo | "No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vygotski, 1979: 133). |
| 10. Método dialéctico | Estudiar algo significa estudiarlo en su proceso de cambio con el objetivo de descubrir su naturaleza, funcionamiento. Se trata de reconstruir el origen y el curso del desarrollo de la conducta y la conciencia. |

fundamentos en humanidades

ña, decía Marx, ejecuta telarañas motivada por su instinto, un arquitecto proyecta idealmente su obra con la ayuda de un croquis, un compás y ciertas operaciones matemáticas. Proyección idealizada, mental, que acaba convirtiéndose en real, materializándose en la construcción de una casa, por ejemplo. Esto supone la trascendencia de la experiencia hereditaria biológicamente. La vida del hombre se basa en la utilización de la experiencia de las generaciones anteriores (experiencia histórica), las enseñanzas, conocimientos y transmisiones educativas (experiencia social) y la proyección mental del producto antes de realizarse (experiencia duplicada). El obrero repite lo que antes ha sido realizado en la mente del arquitecto, pudiendo desarrollar formas de adaptación activa al medio, formas culturales de mediación.

No obstante, lejos de ser una realidad privada, absolutamente individual, la conciencia tiene un origen, una función y una naturaleza social. Tomemos por ejemplo el caso del lenguaje. Antes de hablar para nosotros mismos, cuando ya hemos interiorizado la lengua oral, nos comunicamos con otros u otras mediante signos y en voz alta. A través del andamiaje social, nos apropiamos de un instrumento que en su origen estaba fuera del individuo, entre personas que se comunicaban (por ejemplo, un padre y un hijo), y que acaba regulando la conducta individual (el lenguaje interiorizado o pensamiento verbal analizado por Vygotski (1977).

Al fin y al cabo, y ahí voy con el tercer principio anunciado en la tabla 1, lo que nos distingue de los animales es la capacidad para coordinar la conducta ajena y proyectar, planificar, regular la conducta propia mediante la creación y utilización de signos y símbolos (“el principio de la significación”). Es decir, la conciencia es el resultado de signos y símbolos que permiten operar con la realidad, resolver problemas, mantener interacciones sociales. Y el signo por excelencia es el lenguaje como instrumento regulador, planificador de la conducta, el llamado “pensamiento verbal” (convergencia del lenguaje y la actividad práctica o uso del lenguaje para guiar, determinar y dominar el curso de la acción) (Vygotski, 1979).

Precisamente la apropiación, interiorización o dominio de signos y símbolos como el lenguaje es aquello que permite a Vygotski y, a sus colaboradores, postular un desarrollo cultural en la conducta humana, nuestro cuarto principio. Es decir, fruto de nuestra herencia y orgánica biológica podemos hablar, como lo hiciera Wundt, de procesos psicológicos elementales o inferiores (ciertas sensaciones, percepciones), sostenidos bajo la dinámica biológica o el condicionamiento ambiental. Sin embargo, gracias a la tecnología cultural y la transmisión de la misma se inaugura en el hombre y la mujer el desarrollo cultural de la conducta

fundamentos en humanidades

humana, basado en el control, dominio o apropiación de esta tecnología o instrumentos que permiten amplificar los recursos biológicos y psicológicos existentes. Un cuaderno de notas, por ejemplo, permite amplificar nuestra memoria natural.

Pero Vygotski no solamente postuló, siguiendo a Wundt, la existencia de procesos psicológicos superiores (memoria voluntaria, pensamiento verbal, etc.), sino que determinó la génesis en la apropiación de signos que permiten la emergencia de estos procesos psicológicos superiores. En un primer momento, comportamiento primitivo o psicología natural, las criaturas intentan dirigir la nueva información a través de significados naturales o patrones conductuales ya asumidos que extienden en una determinada situación. Por ejemplo, intentan memorizar un listado de palabras. En un segundo momento, estadio de la psicología popular, tácita o implícita, el niño o niña es incapaz de usar satisfactoriamente los artículos externos disponibles para una determinada tarea. Por ejemplo, el niño o niña no utiliza una nota para apuntar las palabras y recordarlas mejor. En un tercer estadio, uso externo de los signos, las personas emplean los artefactos culturales, formando su propio método de unir, conectar, los estímulos del medio hacia la tarea. Es decir, uno o una utiliza la libreta para anotar y poder recordar un listado de palabras. Finalmente, momento del uso interno del signo, la persona construye una representación interna de la situación, incorporando la estructura de algún método externo de empleo de signos. Por ejemplo, recuerdan el listado de palabras a través de una conexión simbólica de palabras. Veamos los cuatro pasos o momentos con otro ejemplo, contar. En un primer momento las criaturas se encuentran con distintos objetos, por ejemplo tres manzanas y siete peras, pero son incapaces, por ellas mismas, de sumarlas. En este primer momento están guiados por percepciones de la forma, por ejemplo. No obstante, el paso de esta forma psicológica natural (ciertas sensaciones y percepciones) a una forma psicológica cultural conlleva la incorporación de la aritmética cultural. En el segundo estadio, el niño o niña no es consciente del significado, el procedimiento y las implicaciones del proceso de contar (sumar elementos). Si le preguntamos, sin instrucción previa, por el total, probablemente dirá “esto”, “mira”, “manzanas”. Sin embargo, en un tercer momento el niño o niña, ayudado por adultos y artefactos culturales, puede contar con la ayuda de los dedos, de expresar palabras en voz alta o de juntar elementos. Si le preguntamos cuántas frutas hay, probablemente nos podrá responder, con la ayuda de su mano, “siete”. Finalmente, en un último estadio y, en el ejemplo mencionado coincidente con los años

fundamentos en humanidades

escolares, el niño o niña puede operar internamente (en voz baja, simbólicamente), sin la ayuda de sus dedos, y decir que hay siete frutas.

En este sentido, la actividad superior humana siempre está mediada, sexto principio, por artefactos culturales como el lenguaje, la escritura, el compás o la notación matemática. Más concretamente, está doblemente mediada. Por una parte, el desarrollo de los procesos mentales superiores está mediado por adultos u otras personas en un contexto social de interacción. A través de la ayuda de estos adultos o personas, las criaturas aprenden el procedimiento y uso de estos artefactos culturales. Aprenden a sumar con la ayuda de los dedos y después internamente, hablar, conectarse a Internet o escribir palabras en una libreta. Una vez internalizadas estas acciones, que primero se realizan con la ayuda de otras personas, mediatizan los procesos mentales de las criaturas. Por ejemplo, la mediación adulta posibilita adquirir y dominar el lenguaje que, a la vez, permite mediar otros procesos mentales como la memoria (recordar con palabras), la atención (dirigir la atención verbalmente, en voz alta) o la inteligencia (resolver problemas con la ayuda del lenguaje “¿cómo puedo pintar esta casa? Ahora utilizaré el azul, no mejor el azul para el cielo...”). Es decir, los artefactos, signos o símbolos culturales (lenguaje, Internet, notación matemática, dibujo, etc.), valorados por una comunidad, en un momento histórico determinado, permiten controlar y regular los procesos cognitivos y la conducta en general.

Lo repito de nuevo, desde esta perspectiva la conciencia humana es el resultado de la apropiación de artefactos psicológicos y culturales como el lenguaje, la notación matemática, la lectura, la escritura, el uso de las nuevas tecnologías de la información, etc. Instrumentos que primero están fuera de nosotros, entre personas (nivel interpsicológico), y después pasan a formar parte del repertorio conductual del individuo a través de su interiorización o apropiación, es decir, a través del dominio y uso de estas habilidades o mecanismos.

El carácter mediado de la conciencia y conducta humana es enteramente distinto que el carácter inmediato de la actividad animal. Con ello aludimos al séptimo principio de la tabla 1. Según Leontiev (1981), integrante de la escuela histórico-cultural, la actividad animal no humana está siempre condicionada y dirigida por gratificaciones inmediatas que responden a las necesidades biológicas en forma de motivos (por ejemplo, alimentarse, reproducirse, protegerse). Un lobo, por ejemplo, mata, persigue, corre para conseguir una presa y alimentarse, mientras que una araña teje su telaraña para protegerse y cazar insectos. La genética, el condicionamiento o la conexión perceptiva entre un instrumento y un motivo

fundamentos en humanidades

son los guardianes de la actividad animal no humana. En contraposición, la creación y utilización de instrumentos o artefactos culturales por parte de la especie humana cambia la estructura entera de su actividad. La actividad humana, según Leontiev, consiste en un juego de pasos, que llama "acciones", cada una de las cuales se dirige a objetivos, más que motivos. Con el propósito de satisfacer la necesidad de alimentación, las personas realizan distintas acciones que inmediatamente no van dirigidas hacia la obtención del alimento. Por ejemplo, construir deliberadamente un instrumento, como una lanza, aplazando la satisfacción de la necesidad fisiológica. De modo que los objetivos de las acciones que constituyen la actividad deliberada son formulados y usados por las personas como objetivos intermedios en el curso de la actividad. Dicho con otras palabras, la actividad humana requiere planificación, autorregulación, creación y uso de artefactos culturales, procesos no requeridos por los animales no humanos. En este sentido, la función planificadora del lenguaje (convergencia del lenguaje y la actividad práctica), principio número ocho, es exclusiva de la especie humana ya que contiene creación y apropiación de artefactos (lengua, oral y escrita), planificación y autorregulación. Pero volviendo al segundo principio, la génesis social de la conciencia y conducta humana, para que todo ello sea posible se requiere de la intervención de las personas competentes en el uso de la tecnología cultural

Según el concepto de "zona de desarrollo próximo", penúltimo principio postulado, el dominio y uso intrapsicológico es posible gracias a la experiencia social, es decir, al hecho de que una persona competente en dichos artefactos, una persona que conoce y domina su uso, nos enseña, mediante la relación socioeducativa, a utilizar correctamente y autónomamente estos recursos.

Lo que subyace a los principios hasta el momento expuestos es la inseparable naturaleza entre la psique humana y el entorno ecológico-cultural. La mutua constitución entre mente y cultura, de la que hablábamos anteriormente. La cultura permite nada más que estimularnos autogeneradamente a través de convertir los estímulos artificiales externos en causas inmediatas de la conducta. Por ejemplo, un despertador nos levanta por las mañanas, un semáforo nos dice cuando debemos cruzar, una agenda o un nudo en el dedo nos ayuda a recordar un cumpleaños o fecha relevante, etc. Dicho con otras palabras, los animales están condicionados desde dentro, biológicamente, mientras que las personas lo están desde "fuera", culturalmente. La mente no es ya simplemente algo interno, apartado del mundo, sino una persona que se levanta con la ayuda de su despertador, que escribe el cumpleaños de su pareja en la agenda, que realiza

fundamentos en humanidades

una operación con la calculadora, que habla y resuelve un problema con la ayuda de un compañero, etc. Igualmente la cultura no puede ser ya algo externo al individuo, un conjunto de dimensiones que afectan a su conducta –tal como sugiere la psicología *cross-cultural*. Por el contrario, es el individuo mismo actuando en una determinada situación, mediante la articulación de los elementos organismo – cultura – ambiente, la que acaba configurando la experiencia psicológica.

Finalmente y, con ello llegamos al décimo principio de la tabla 1, no hay otro modo de comprender la psicología humana que recurrir a su génesis y configuración socio-histórica, filogenética (a lo largo de las especies) y ontogenética (a lo largo del desarrollo de un individuo) (Vygotski y Luria, 1993). La aplicación del método dialéctico en este sentido tiene repercusiones claras en la metodología psicológica que a continuación escudriñaremos brevemente. La tesis teórica es que no podemos comprender la conducta humana sin analizar el curso de su desarrollo y evolución. Dicho sea de paso, éste constituye el postulado subyacente a la psicología evolutiva o del desarrollo humano. Si queremos entender la memoria, la inteligencia, la percepción, debemos estudiar cómo se configura y se construye esta memoria, inteligencia y percepción. Por eso la psicología cultural debe ser, también, psicología evolutiva o del desarrollo humano. Por lo tanto, psicología cultural del desarrollo humano, el proyecto iniciado por Vygotski y su escuela.

La expedición a las estepas del Asia Central

Quizá el ejemplo paradigmático de las tesis de la escuela histórico-cultural sea la expedición de principios de los años treinta, liderada por Vygotski, pero llevada a cabo por Alexander Luria y un equipo de psicólogos del Instituto de Psicología de Moscú. El objetivo era estudiar el impacto de la revolución socialista sobre una antigua cultura islámica de cultivadores de algodón en las estepas del Asia Central. Por lo tanto, estudiar el impacto histórico y cultural o, dicho con otras palabras, se trataba de obtener datos empíricos sobre el efecto que tenía las condiciones socioculturales en los procesos psicológicos superiores. El plan stalinista de convertir las granjas individuales en cooperativas era un buen motivo para observar los efectos de la revolución soviética, concretamente en Uzbekistán.

Cinco grupos participaron en el estudio: 1) mujeres analfabetas, 2) personas que mantenían las granjas individualmente, 3) mujeres que atendían a cursos breves de jardinería, 4) granjeros cooperativistas que habían realizado cursos de formación y, finalmente, 5) mujeres que habían

fundamentos en humanidades

cursado 2, 3 años de estudios en una escuela de formación de maestros/as. Es decir, se trataba de observar dos grupos aislados (el 1 y el 2) y tres (el 3, 4 y 5) que habían recibido algún tipo de formación alfabetizadora y que se habían expuesto al cambio tecnológico.

Los datos recogidos de uzbekos y kirguises sugirieron que las funciones psicológicas superiores varían de acuerdo con los diferentes modos de vida y las realidades concretas de los grupos sociales estudiados. Dicho con otras palabras, la transformación de las bases económicas, la liquidación del analfabetismo y los cambios efectuados en la religión hacían posible una revolución en la actividad cognitiva que Luria (1997) llama el paso de las formas de pensamiento práctico (intuitivo-activo) al pensamiento abstracto. Más específicamente, los investigadores estudiaron la percepción y generalización, la deducción y razonamiento, la imaginación y la identidad de las personas en los distintos cinco grupos sociales estudiados. En este sentido, la percepción pasa de basarse en la experiencia visual e inmediata (grupo 1 y 2), a incluir procesos más abstractos como la categorización (incluir un objeto en un sistema de categorías). De igual modo, el razonamiento empieza a adoptar nuevas operaciones abstractas como la inferencia que posibilita distanciarse del aquí y ahora e ir más allá de la reproducción de las experiencias prácticas anteriores. También y, ligado a todos estos cambios, se expande la autoconciencia de la persona, pasando de aquello que uno hace o le gusta, a aquello que uno es en tanto rasgos internos y particularidades. En definitiva, los cambios socio-históricos conducen a la creación de nuevas estructuras mentales, nuevos contenidos y nuevas actividades.

Por ejemplo, a los participantes en los estudios liderados por la expedición de Luria se les ofrecía una serie de matices de colores (o figuras geométricas). Primeramente, debían denominar estas figuras, después hacer una clasificación. Las personas alfabetizadas (activistas de las cooperativas y asistentes a los cursos para maestras de primaria) utilizaban categorías (azul, rojo, amarillo) para denominar y clasificar las figuras. Mientras que en el caso de las mujeres no alfabetizadas les resultaba enormemente difícil y sin sentido la tarea propuesta por los investigadores respondiendo con frases del siguiente tipo: “esto es imposible de hacer”, “aquí no hay parecidos, no se pueden poner juntos”, “no se parecen en nada”. O bien lo relacionaban con objetos conocidos: “este es del color del estiércol, y este, del color de un melocotón”. Otra tarea realizada consistía en agrupar cuatro objetos teniendo en cuenta que tres pertenecían a una misma categoría, mientras que el cuarto era de otro grupo. Se preguntaba por los tres objetos que se “parecían”, “se podían agrupar en

fundamentos en humanidades

un grupo” o “denominar mediante una palabra”. Por ejemplo, imaginemos los objetos “martillo-sierra-tronco-hacha”. Los que habían asistido a la escuela clasificaban estos cuatro objetos del siguiente modo: “martillo, tronco y hacha son instrumentos, lo que no se parece es el tronco”. En cambio, participantes analfabetos vinculaban la situación a la práctica y cotidianidad de su experiencia personal. Por ejemplo, “todos estos son parecidos, creo que todos estos hacen falta. Para serrar necesitamos la sierra, y para romper el martillo, todo hace falta”. Pare este mismo grupo tampoco tenía sentido problemas del siguiente tipo: “Del A al B hay que caminar tres horas, y del B al C dos horas. ¿Cuántas horas se tarda del A al C?”. Los campesinos se negaban a desarrollar operaciones lógicas formales y mencionaban la ausencia de una experiencia propia: “no sé qué es A y B, nunca he estado allí”, “mi hermano le gusta mucho caminar, camina cada día tres horas”. Frente la misma instrucción “¿Qué es lo que le gustaría saber? Hágame tres preguntas” también se obtenían respuestas distintas en función del grado de alfabetización. Analfabetos daban respuestas del tipo: “nosotros no nos interesamos por nada, lo único que nos interesa es recoger la cosecha y cortar árboles con el hacha”, “no sé de qué manera obtener el conocimiento... ¿De donde sacaré las preguntas?”. Mientras que alfabetos daban respuestas del estilo: “Pues si alguien viene y me pregunta algo respecto a la agricultura, por ejemplo: ¿Cómo facilitar nuestro trabajo... o cómo hay que regar?”, “pues, usted acaba de hablarme sobre los osos blancos. No comprendo de dónde salen, los osos blancos... Y también hablaba de América ¿allí reina nuestro poder u otro diferente?”. Finalmente, en las tareas de identidad, los investigadores preguntaban cómo valoraban su propio carácter, en qué se diferenciaban de otras personas, qué rasgos positivos o negativos podían destacar. Los vecinos de aldeas apartadas, analfabetos, enfocaban las preguntas hacia los hechos concretos y materiales de su vida (“yo estoy muy bien. Yo no tengo deficiencias, pero otros sí las tienen, las veo en seguida ¿Y yo? sólo tengo un vestido y dos batas”, esas son todas mis deficiencias”, “yo quiero ser buena y ahora soy mala, tengo poca ropa, no se puede andar así en una aldea desconocida”, “soy bondadoso, incluso a un niño pequeño le digo usted, y hablo con él cortésmente”). Las personas que habían asistido a la escuela expresaban respuestas distintas: “si me preguntan cómo describiría mi carácter podría decir cuáles son mis buenas cualidades; y sobre mis cualidades negativas mejor que hablen mis compañeros”, “no puedo hablar convincentemente, soy blando de carácter, no puedo tratar mal a la gente, y creo que eso está bien” (Luria, 1997).

El carácter histórico-cultural de la mente humana

En definitiva, la expedición de Vygotski-Luria mostró el influjo de las condiciones y prácticas socio-históricas en distintos aspectos psicológicos (procesos perceptivos básicos, generalización y abstracción, deducción e inferencia, razonamiento y procesos discursivos, imaginación y autoconciencia). Por lo tanto y, volviendo a la introducción, la mente humana no es una especie de autómata o dispositivo interno, universal, que funciona a parte de la cultura. Muy al contrario, el contenido, características, procesos y funciones psicológicas tienen su origen en la cultura, históricamente instalada. La tesis de la escuela histórico-cultural consiste en ligar para siempre mente y cultura, siendo realidades mutuamente necesarias para explicar la conducta y actividad humana.

Girona, 13 de agosto de 2009.

Referencias bibliográficas

- Daniels, H. (Ed.) (1996). *An introduction to Vygotsky*. London: Routledge.
- Daniels, H., Cole, M. y Wertsch, J. V. (Eds.) (2007). *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge, Maas.: Cambridge University Press.
- Del Río, P. y Álvarez, A. (2007). De la psicología del drama al drama de la psicología. La relación entre la vida y la obra de Lev S. Vygotski. *Escritos de Psicología*, 28, 303-332.
- Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's psychology: A biography of ideas*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Kitayama, S. y Cohen, D. (Eds.) (2007). *Handbook of cultural psychology*. New York y London: The Guilford Press.
- Leontiev, A. (1981). The problem of activity in psychology. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 37 - 71). Armonk, N.Y.: Sharpe.
- Luria, A. R. (1997). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal.
- Moll, L. (Ed.) (1990). *Vygotsky & Education: Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology*. New York, US: Cambridge University Press.
- Ratner, C. (1991). *Vygotsky's Sociohistorical Psychology & Its Contemporary Applications*. New York: Springer/Plenum.
- Rivière, A. (1984). *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Visor.
- Shweder, R. A. (1990). Cultural psychology –what is it? En J. W. Stigler, R. A. Shweder, y G. Herat (Eds.), *Cultural psychology: essays on comparative human development* (pp. 1 - 43). Cambridge: Cambridge University Press.
- Siguan, M. (1987). *Actualidad de Lev S. Vygotsky*. Barcelona: Anthropos.
- Valsiner, J. y Rosa, A. (Eds.) (2007). *The Cambridge Handbook of Socio-cultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van der Veer, R. y Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Cambridge, M. A.: Blackwell.
- Vila, I. (1987). *Lev Semenovitch Vigotski. La mediació semiòtica de la ment*. Vic: Eumo.
- Vygotski, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La pléyade.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

fundamentos en humanidades

Vygotski, L. S. (1996). *Psicología infantil. Obras escogidas, vol. 4*. Madrid: Visor.

Vygotski, L. S. (1991). La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. En del Río y Álvarez (Eds.), *L. S. Vygotski. Obras Escogidas, Vol. 1*. (pp. 39 - 60). Madrid: Visor.

Vygotski, L. S. y Luria, A. R. (1993). *Studies in the History of Behaviour: Ape, Primate, and Child*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.