

El concepto de «instrumentos psicológicos» es fundamental en la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo formulada por Vygotsky. Se trata de recursos culturales simbólicos —signos, textos, fórmulas— fundamentalmente el lenguaje— que nos permiten dominar funciones psicológicas como la memoria, la percepción y la atención de maneras que resulten adecuadas en nuestras culturas. Pues bien, en este libro se expone con claridad la utilidad de los instrumentos psicológicos para analizar las diferencias interculturales y desarrollar estrategias prácticas que faciliten la enseñanza a niños procedentes de otras culturas. El objetivo inicial del autor es ofrecer una visión general de la teoría de Vygotsky, que sitúa el origen de la conciencia en la comunicación y asigna a la civilización el papel de transformar las funciones psicológicas «naturales» en «culturales». Sin embargo, las perspectivas de la obra van ampliándose poco a poco y termina matizando con gran sutileza el concepto de instrumento psicológico y destacando el valor de la literatura para fomentar el desarrollo cognitivo. Si a ello se añade que su explicación de la teoría de Vygotsky es clara y concisa y que todos los ejemplos están extraídos de casos reales, la conclusión es que se trata de una obra de gran interés tanto para los educadores en general como para los psicólogos que se dedican a la investigación.

Alex Kozulin es director de investigaciones del International Center for the Enhancement of Learning Potential (Jerusalén).

Instrumentos psicológicos

Alex Kozulin

37



Instrumentos psicológicos

La educación
desde una
perspectiva sociocultural

Alex Kozulin

Cognición
y desarrollo humano
Paidós

ISBN 84-493-0902-6

1.6037



9 788493 090271

Título original: *Psychological Tools*
Publicado en inglés, en 1998, por Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts

Traducción de Genis Sánchez Barberán

Cubierta de Ferran Cates y Montse Plass

Sumario

Agradecimientos	9
Prólogo	11
Introducción	15
1. El concepto de actividad psicológica	23
2. Piaget, Vygotsky y la revolución cognitiva	51
3. La experiencia de aprendizaje mediada y los instrumentos psicológicos	77
4. Educación cognitiva	99
5. Las aptitudes cognitivas de estudiantes inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas	121
6. La literatura como instrumento psicológico	153
7. Los retos de la educación prospectiva	179
Bibliografía	189
Índice analítico y de nombres	201

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*,
bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier
medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución
de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

© 1998 by The President and Fellows of Harvard College
© 2000 de la traducción, Genis Sánchez Barberán
© 2000 de todas las ediciones en castellano
Ediciones Paidós Ibérica, S.A.,
Mariano Cubí, 92 - 08021 Barcelona
y Editorial Paidós, SAICF,
Defensa, 599 - Buenos Aires
<http://www.paidos.com>

ISBN: 84-493-0902-6

Depósito legal: B-13.185/2000

Impreso en A & M Gráfico, S.L.

08130 Santa Perpètua de la Mogoda

Impreso en España - Printed in Spain

1 El concepto de actividad psicológica

El concepto de actividad psicológica es fundamental en la psicología de Vygotsky. Su importancia se puede equiparar a la del concepto de conducta en la psicología estadounidense y a la del concepto de conciencia en la psicología europea clásica del siglo XIX. El concepto de actividad impregna el trabajo de todos los seguidores de Vygotsky, tanto en Rusia como en Occidente, pero precisamente por esta misma razón ha sido difícil definirlo con claridad. Desde su concepción inicial durante los años veinte, esta categoría ha experimentado una metamorfosis y ha sido objeto de tantas disputas que no se puede comprender adecuadamente fuera del contexto de su historia.

El objetivo de este capítulo es proporcionar un análisis histórico-teórico de la evolución del concepto de actividad en la psicología de Vygotsky. El origen de este concepto se puede encontrar en los primeros escritos de Vygotsky (1979, 1994), donde proponía que la actividad socialmente significativa (*Tätigkeit*) puede actuar como principio explicativo de la conciencia humana y se puede considerar un generador de la misma. Más adelante, Vygotsky incorporó el concepto de actividad en su teoría cultural-histórica de las funciones mentales superiores y lo empleó en sus estudios del desarrollo del lenguaje y de la formación de conceptos.

Parece que se produjeron dos acontecimientos muy importantes en la historia del concepto de actividad. El primero ocurrió a mediados de los años treinta, cuando un grupo de discípulos de Vygotsky se separó de su maestro y propuso una versión «revisionista» del concepto. Esta teoría «revisionista» colocaba la actividad práctica (material) en un primer plano, al tiempo que restaba importancia al papel de los instrumentos simbólicos como

mediadores de la actividad humana (Leontiev y Luria, 1956; Zinchenko, 1984). Esta versión de la teoría de la actividad fue elaborada por Leontiev (1978, 1981), quien se ganó en la Unión Soviética el reconocimiento de intérprete oficial de las ideas de Vigotsky. Así es como nació el mito de la continuidad directa entre las teorías de Vigotsky y las de Leontiev. Sólo desde finales de los años setenta se ha sometido este mito a un examen crítico. También fue a finales de los años setenta cuando se produjo el segundo acontecimiento importante en la historia de las ideas de Vigotsky. Después de un retraso de casi medio siglo, la psicología occidental «descubrió» por fin a Vigotsky y sus escritos estuvieron a disposición de los lectores de habla inglesa (Vigotsky, 1978, 1986, 1987; Vigotsky y Luria, 1993; Van der Veer y Valsiner, 1994; Wertsch, 1981). Las ideas de Vigotsky se empezaron a emplear cada vez con más frecuencia en la psicología evolutiva y educativa, en la psicolingüística y en un nuevo campo denominado «estudios socioculturales» (Wertsch, 1985; Moll, 1990; Forman, Minick y Addison Stone, 1993). En toda esta diversidad de aplicaciones, la noción de actividad psicológica aparecía una y otra vez como un problema que se debía abordar tanto en el plano teórico como en el práctico.

La actividad como principio explicativo

El problema de la actividad apareció por primera vez en el artículo de Vigotsky (1979) titulado «La conciencia como problema para la psicología de la conducta», publicado en 1925. En este artículo, Vigotsky intentaba restablecer la legitimidad del concepto de conciencia, que en esa época estaba siendo cuestionado agresivamente por los conductistas de Occidente y por los seguidores de Pavlov en la Unión Soviética. Sin embargo, aunque devolvió la conciencia a su lugar dentro de la psicología, Vigotsky no estaba dispuesto a volver a la psicología mentalista introspectiva, tradicional del siglo XIX. La principal objeción de Vigotsky a la tradición mentalista era que su teorización se había encallado en un círculo vicioso donde los estados de conciencia se explicaban mediante el concepto de conciencia. El conductismo, en su rechazo de la conciencia, evitaba sin más este problema declarando que todos los fenómenos psicológicos son meros derivados de conductas de tipo reflejo.

En su intento de devolver la conciencia a la psicología, Vigotsky descubrió varias actividades humanas capaces de actuar como *generadoras* de la conciencia. En primer lugar señaló la naturaleza histórica de la experiencia

humana. Los seres humanos emplean muchos conocimientos, experiencias e instrumentos simbólicos que se transmiten, por herencia no biológica, de generación en generación. El individuo no vive tanto en el mundo de su experiencia como en un mundo encaramado en la cima de toda la historia anterior. El segundo aspecto de la experiencia humana es su deuda con el entorno social y con las experiencias de otras personas. Las relaciones entre el yo y los otros desempeñan una función fundamental en el esquema teórico de Vigotsky. Un individuo sólo adquiere conciencia de sí mismo en las interacciones con otros individuos y a través de ellas.

El mecanismo de la conducta social y el mecanismo de la conciencia son lo mismo... Somos conscientes de nosotros mismos porque somos conscientes de los demás y de la misma manera que conocemos a los demás; y esto es así porque nosotros, en relación con nosotros mismos, nos encontramos en la misma [posición] en que se encuentran los demás respecto a nosotros... Sólo soy consciente de mí mismo en la medida en que soy otro para mí mismo, es decir, sólo en la medida en que puedo volver a percibir mis propias respuestas como si fueran estímulos nuevos (Vigotsky, 1979, págs. 29-30).

Existe una llamativa similitud entre esta afirmación y el concepto de símbolo significativo que el psicólogo americano George H. Mead desarrolló más o menos durante la misma época:

Como veremos, el mismo procedimiento que es responsable de la génesis y la existencia de la mente o conciencia —concretamente, la adopción de la actitud del otro hacia uno mismo, o hacia el propio comportamiento— al mismo tiempo también supone, necesariamente, la génesis y la existencia de símbolos significativos o gestos significativos... Los gestos se convierten en símbolos significativos cuando despiertan implícitamente, en el individuo que los hace, las mismas respuestas que despiertan explícitamente, o que se supone que despiertan, en otros individuos, los individuos a los que se dirigen. (Mead, 1974, págs. 47-48; véase también Valsiner y Van der Veer, 1988)

La última característica distintiva de la experiencia humana es su «naturaleza doble», expresión que emplea Vigotsky para indicar la existencia de esquemas e imágenes mentales antes de la acción en sí. La experiencia humana siempre está presente en dos planos distintos: el plano de los sucesos reales y el plano de sus esquematizaciones cognitivas internas. Como veremos después, el lenguaje y otros recursos simbólicos desempeñan una

función fundamental en la creación de esta «dualidad» de la experiencia humana.

En su artículo, Vygotsky (1979) propone varias hipótesis acerca del proceso de generación de la conciencia humana «desde el exterior». Sólo algunas de estas ideas sobrevivieron en sus trabajos posteriores. Sin embargo, su principal logro fue el establecimiento de una demarcación teórica entre el «objeto de estudio» y el «principio explicativo» (véanse Davidov y Radziovski, 1985; Kozulin, 1990a). Si la conciencia se convierte en objeto de estudio psicológico, no puede actuar simultáneamente como principio explicativo. En consecuencia, es necesario encontrar otro candidato para esta función de principio explicativo. Vygotsky propuso que este principio explicativo es la actividad sociocultural. De esta manera, rompió el círculo vicioso por el cual se solían explicar los fenómenos de la conciencia mediante el concepto de conciencia y, de manera similar, la conducta mediante el concepto de conducta, estableciendo así las premisas para una teoría unificada de la conducta y de la mente basada en la actividad sociocultural.

Antecedentes teóricos

Para comprender los antecedentes teóricos de los que surgió la actividad como principio explicativo, debemos considerar las complejas circunstancias que caracterizaban el panorama psicológico soviético durante los años veinte. El aspecto de la psicología soviética en aquella época es muy engañoso. Parecía estar dominada casi por completo por el enfoque reflexológico, sazornado con una pizca de citas aleatorias, y casi siempre totalmente carentes de sentido, de Marx, Engels y Lenin. Sin embargo, esta estructura superficial era bastante fina y cubría unos estratos de pensamiento psicológico mucho más complejos y creativos (Kozulin, 1984).

En realidad, la psicología rusa, tanto antes como después de la revolución, era profundamente dependiente de la tradición psicológica europea. Incluso en la época de máxima popularidad del enfoque reflexológico, los profesionales seguían estando comprometidos con una visión mucho más amplia de la conducta y la mente del ser humano. En la Unión Soviética, no hubo ningún equivalente de la «era del conductismo» estadounidense. Aunque estaban comprometidos con la nueva «psicología marxista», los psicólogos soviéticos de los años veinte no se olvidaron de figuras clásicas de la psicología europea como Wilhelm Wundt. Lo importante es que Wundt no sólo era conocido en la Unión Soviética como adalid del mé-

do introspectivo, sino también como pionero de la psicología cultural (*Volkerpsychologie*) (Wundt, 1920). La escuela psicológica francesa de Pierre Janet tenía varios seguidores en Rusia (y después en la Unión Soviética) y dejó una huella duradera en Vygotsky. Vygotsky citaba con frecuencia la afirmación de Janet de que una función psicológica aparece dos veces en la vida del individuo: primero como una función interpersonal y después como una función intrapersonal (véase Van der Veer y Valsiner, 1988). Aunque el marxismo dominaba en las ciencias sociales, no era en absoluto la única fuente de ideas acerca de la relación existente entre las fuerzas sociales y la mente individual. Los trabajos de la escuela sociológica francesa de Émile Durkheim y el enfoque antropológico de Lucien Lévy-Bruhl fueron estudiados con gran interés por Vygotsky y sus colegas, que encontraron la noción de «representaciones colectivas» muy útil para su enfoque sociocultural a la mente humana (véase Van der Veer y Valsiner, 1991). El enfoque «holístico» de la psicología de la Gestalt y de Kurt Lewin también fue bien acogido. Kurt Koffka viajó más tarde al Asia central soviética para participar en la expedición de Vygotsky-Luria que estudió las funciones cognitivas de los miembros de sociedades prealfabetizadas «tradicionales» (Harrowet, 1984). Por último, Vygotsky y sus colegas fueron unos de los primeros lectores entusiastas de los trabajos publicados por el entonces joven Jean Piaget. En 1932, los primeros dos libros de Piaget se publicaron en ruso con una introducción de Vygotsky.

En la misma Unión Soviética, los años veinte no sólo estuvieron caracterizados por el dominio del marxismo, sino también por el desarrollo explorativo de otras teorías modernistas, sobre todo en los campos de la lingüística y la teoría literaria. Estas teorías trajeron consigo cambios revolucionarios en nuestra comprensión del lugar ocupado por los distintos géneros del discurso en los «textos» cotidianos y literarios. También planteaban la cuestión del carácter dialogal de la experiencia humana. Más adelante, algunas de estas ideas encontraron un lugar en el estudio sociocultural que hizo Vygotsky de la relación existente entre el lenguaje y el pensamiento (Kozulin, 1990a; Wertsch, 1991).

La propia orientación marxista dominante era bastante compatible con el énfasis de Vygotsky en la actividad. Sin embargo, para apreciar la influencia del marxismo debemos distinguir entre el batiburrillo de citas marxistas característico de los trabajos producidos por ciertos grupos de nuevos psicólogos soviéticos y el empleo reflexivo de las teorías de Hegel y de Marx que hizo Vygotsky. En primer lugar, Vygotsky rechazó contundentemente el marxismo como vara de medir ideológica y dogmática, y ridiculizó los

intentos de crear una nueva psicología basada en un «refrito» de varios pasajes «dialécticos» y «materialistas». Sus críticas fueron duras y su veredicto fue riguroso: Vygotsky afirmó que sus oponentes buscaban el apoyo marxista «en los lugares inadecuados», que asimilaban «el material erróneo» y que empleaban los textos disponibles «de una manera equivocada» (Vygotsky, 1982, pág. 397).

Lo que Vygotsky buscó y encontró en Marx era una teoría social de la actividad humana (*Tätigkeit*) que se oponía al naturalismo y a la receptividad pasiva de la tradición empirista. Marx atrajo a Vygotsky con su concepto de la praxis humana, es decir, la actividad histórica concreta que actúa como generadora de distintas formas de conciencia humana. De Hegel, Vygotsky también tomó una actitud histórica hacia el análisis de las formas y las etapas del desarrollo de la conciencia humana. Esta praxis humana históricamente concreta, que explica el carácter social e histórico especial de la existencia y de la experiencia humanas, se convirtió en un prototipo para el concepto de actividad como principio explicativo en psicología (Kozulín, 1990a, cap. 3).

Según Vygotsky, la conducta y la mente del ser humano se deben considerar más en función de acciones intencionales y culturalmente significativas que en función de reacciones biológicas adaptativas. Los objetos de la experiencia humana y, en consecuencia, los objetos de la experimentación psicológica, deben ser cosas, procesos y sucesos que sean culturalmente significativos, no simples estímulos abstractos. Por lo tanto, la actividad ocupa el lugar del guión en la fórmula E-R (estímulo-respuesta), convirtiéndola en la fórmula sujeto-actividad-objeto, donde tanto el sujeto como el objeto tienen una especificidad histórica y social.

La teoría sociocultural de las funciones mentales superiores

Según Vygotsky, la realización de la actividad humana requiere factores intermedios como los instrumentos psicológicos simbólicos y los medios de comunicación interpersonal. El concepto de instrumento psicológico se planteó por primera vez por analogía con el instrumento material que actúa como mediador entre la mano humana y el objeto de la acción. Un cambio en los instrumentos materiales tiene un efecto recíproco en la vida entera del individuo: «Toda la existencia de un aborigen australiano depende de su habilidad con el bumerán, de la misma manera que toda la

existencia de la Inglaterra moderna depende de sus máquinas. Apártese el bumerán del aborigen, conviértasele en un granjero y, entonces, por pura necesidad, tendrá que cambiar por completo su estilo de vida, sus hábitos, toda su manera de pensar, su naturaleza entera» (Vygotsky y Luria, 1993, pág. 74).

Al igual que los instrumentos materiales, los instrumentos psicológicos son formaciones artificiales. Por su naturaleza, los dos son sociales. Sin embargo, mientras que los instrumentos materiales se dirigen a controlar procesos de la naturaleza, los instrumentos psicológicos dominan los procesos cognitivos y conductuales naturales del individuo. A diferencia de los instrumentos materiales, que sirven como conductores de la actividad humana orientada a objetos externos, los instrumentos psicológicos se orientan hacia el interior y transforman los procesos psicológicos naturales internos en funciones mentales superiores. En su forma exterior, los instrumentos psicológicos son recursos simbólicos como signos, símbolos, lenguajes, fórmulas y medios gráficos. Por ejemplo, si un esfuerzo de memorización elemental y natural conecta directamente un suceso A con un suceso B, entonces una función superior de la memoria reemplaza esta conexión directa con otras dos: la de A con X y la de X con B, donde X es un instrumento psicológico artificial, como un nudo en un cordón, una nota escrita o un esquema mnemónico. Esta transición de unas funciones naturales a unas funciones culturales se produce tanto en la historia como en el desarrollo individual. En la historia podemos observar que el simple empleo de signos existentes de manera natural, como las huellas, es reemplazado por la creación artificial de signos para la memorización:

De la capacidad para encontrar caminos, es decir, de la capacidad para emplear las huellas como signos que le revelan y le recuerdan imágenes complejas completas —a partir del empleo de un signo— un hombre «primitivo», en una etapa determinada de su desarrollo, llega por primera vez a la creación de un signo artificial... La escritura, en su forma inicial, aparece en escena precisamente como uno de estos medios auxiliares con cuya ayuda empieza el hombre a controlar su memoria. Nuestras palabras escritas tienen una larga historia. Los primeros instrumentos de la memoria son signos como, por ejemplo [las] figuras doradas de los narradores de África occidental; cada figura provoca el recuerdo de un relato concreto. Cada una de esas figuras parece representar el nombre inicial de un largo relato: por ejemplo, la luna. En esencia, la bolsa que contiene esas figuras representa un índice de materias primitivo para este narrador (Vygotsky y Luria, 1993, pág. 101).

Así pues, Vygotsky trazó una primera distinción entre los procesos mentales naturales «inferiores» de la percepción, la atención, la memoria y la voluntad, y las funciones psicológicas culturales «superiores» que aparecen bajo la influencia de los instrumentos simbólicos. Las funciones inferiores no desaparecen, sino que son sustituidas e incorporadas a las culturales. «La memoria de un hombre que sabe cómo anotar lo que necesita recordar está adiestrada: en consecuencia, se desarrolla en una dirección distinta que la memoria de un hombre que sea completamente incapaz de emplear signos. Por lo tanto, el desarrollo interior y la perfección de la memoria ya no son un proceso independiente, sino que dependen de los cambios que se originan en el exterior —en el entorno social del hombre—, están subordinados a ellos y se definen en ellos» (Vygotsky y Luria, 1993, pág. 105).

Si descomponemos una función mental superior en sus partes componentes, no encontramos nada más que procesos naturales que se pueden estudiar de una manera estrictamente científica. No necesitamos ningún principio metafísico especulativo para estudiar estos procesos. Todos los componentes básicos de las funciones mentales superiores son absolutamente materialistas y se pueden captar mediante métodos empíricos ordinarios. Sin embargo, esta última suposición no implica que las funciones mentales superiores se puedan reducir a las naturales. La descomposición sólo nos muestra el material de las funciones superiores y no nos dice nada sobre su construcción.

El principio constructor de las funciones mentales superiores se encuentra fuera del individuo: en los instrumentos psicológicos y en las relaciones interpersonales. «En el acto instrumental, los humanos se dominan a sí mismos desde el exterior, mediante instrumentos psicológicos» (Vygotsky, 1981, pág. 141). En relación con el papel estructural de las relaciones interpersonales, Vygotsky siguió la tesis de Janet según la cual las relaciones interpersonales actúan como prototipos para los procesos intrapersonales. Estas funciones aparecen primero como interacciones reales entre individuos y más adelante se interiorizan como funciones intrapsicológicas.

El reconocimiento de la función esencial de los instrumentos simbólicos como mediadores modificó toda la nomenclatura de las funciones psicológicas. Vygotsky propuso que las formas externas de actividad se deberían incluir en la taxonomía de los procesos psicológicos, junto con las formas culturales de procesos tradicionalmente reconocidos como la percepción, la atención o la memoria.

La consecuencia lógica del reconocimiento de la importancia esencial del empleo de signos en la historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores, es la inclusión de formas de actividad simbólica externa (hablar, leer, escribir, contar y dibujar) en el sistema de categorías psicológicas. Normalmente se consideraban como algo ajeno y adicional a los procesos psicológicos interesados, pero desde este nuevo punto de vista defendemos [su derecho] a ser incluidas en el sistema de las funciones psicológicas superiores en pie de igualdad con todos los restantes procesos psicológicos superiores. Nosotros nos inclinamos a considerarlas, antes que nada, como formas de conducta específicas que se forman en el curso del desarrollo sociocultural del niño y que, en el desarrollo de la actividad simbólica, constituyen una línea externa junto con la línea interna, representada por el desarrollo cultural de funciones como el intelecto práctico, la percepción, la memoria, etc. (Vygotsky y Luria, 1994, págs. 136-137).

El programa de investigación de Vygotsky incluía estudios de la transición entre las funciones psicológicas naturales y las funciones psicológicas culturales de la memoria, la percepción, la atención, la voluntad, el contar y el habla. Estos estudios se llevaron a cabo en tres direcciones: instrumental, evolutiva y cultural-histórica. El aspecto instrumental incluía el análisis de los cambios que se producen en las funciones psicológicas como consecuencia de la introducción de nuevos mediadores simbólicos o de la eliminación de mediadores que se hayan convertido en un elemento integral de la actividad individual (Vygotsky, 1981).

La orientación evolutiva o genética (de génesis) del trabajo de Vygotsky significaba mucho más que un mero análisis del despliegue de las funciones psicológicas durante la ontogénesis. De hecho, la idea misma del desarrollo como un despliegue o una maduración le era extraña. Para Vygotsky, el desarrollo psicológico era un proceso lleno de trastornos, crisis y cambios estructurales. El proceso de desarrollo se puede observar tanto desde una perspectiva microgenética como macrogenética. Microgenéticamente, el proceso de desarrollo se manifiesta en la reestructuración del pensamiento y de la conducta del niño bajo la influencia de un nuevo instrumento psicológico. Macrogenéticamente, el desarrollo se manifiesta como un proceso, que dura toda la vida, dedicado a la formación de un sistema de funciones psicológicas correspondiente a todo el sistema de medios simbólicos disponibles en una cultura dada. Se considera que la educación es un elemento integral de este proceso macrogenético. En lugar de una superestructura construida sobre los fundamentos de las funciones psicológicas, la actividad educativa se contempla como un proceso que modifica de una manera radical esos mismos fundamentos (Vygotsky, 1978).

De la premisa general de la teoría de Vygotsky según la cual las funciones psicológicas se originan en la actividad sociocultural humana, se deduce de una manera natural que los tipos de actividad característicos de diferentes épocas históricas y de culturas distintas se deberían poner en correspondencia con varias formas de memorización, razonamiento, resolución de problemas, etc. Existen dos vías principales para llevar a cabo este análisis. La primera se basa en registros y documentos históricos e intenta reconstruir formas de inteligencia distantes en la historia a partir de estos registros. La segunda vía es intercultural. Comparando culturas contemporáneas diferentes y basándonos en algunas de ellas para aproximarnos a las culturas del pasado, podemos llegar a conclusiones acerca del cambio histórico en la cognición humana (Vygotsky y Luria, 1993). En este caso, el contraste más evidente se da entre personas de sociedades prealfabetizadas tradicionales, que recurren a un número relativamente limitado de instrumentos simbólicos, y personas de sociedades industrialmente desarrolladas que, a través del sistema de educación formal, están expuestas a una amplia gama de instrumentos simbólicos que no sólo llegan a ser indispensables como instrumentos cognitivos sino que, hasta cierto punto, forman la «realidad» misma del individuo moderno. Para explorar esta hipótesis cultural-histórica, Luria emprendió un estudio de campo en las áreas rurales de Asia central soviética a principios de los años treinta. La expedición de Luria recopiló abundante material empírico sobre las relaciones entre la alfabetización, la educación y la participación en las formas más modernas de trabajo por una parte, y sobre el desarrollo de funciones cognitivas específicas por otra (Luria, 1976). Más adelante, este estudio pionero de Luria estimuló la realización de toda una serie de estudios interculturales dirigidos por Cole y sus colegas en África y en otros lugares (por ejemplo, Cole y Scribner, 1974).

Pensamiento y lenguaje

Aunque la teoría de Vygotsky incluía todas las funciones mentales superiores, el propio Vygotsky estaba especialmente interesado por la relación existente entre el lenguaje y el pensamiento. Este interés abarcaba varias cuestiones relacionadas entre sí, como el papel del habla y de la escritura como instrumentos psicológicos, los distintos modos de formación de conceptos en el niño, el desarrollo de los significados universales de las palabras y de los sentidos personales de una palabra, el problema del habla egocén-

trica e interna, y otros. Estos estudios se reunieron en un libro publicado en 1934 con el título *Мышление и Речь* (1986) que sigue siendo la obra más popular de Vygotsky. (Esta obra se ha publicado en inglés, en 1986, como *Thought and Language* [«Pensamiento y lenguaje», 1986] aunque una traducción literal sería «Pensamiento y habla»; véanse en Kozulin, 1990b, los problemas planteados por la traducción).

El desarrollo de la metáfora del «instrumento» condujo a Vygotsky a la hipótesis de que las propiedades estructurales del lenguaje deben dejar su impresión en toda la actividad del niño y que la experiencia misma del niño adquiere gradualmente una estructura simbólica cuasilingüística. Mediante la unión de fenómenos aparentemente dispares como el gesto, el juego simbólico y los dibujos y garabatos de los niños, Vygotsky intentaba demostrar que estos fenómenos representan pasos hacia el dominio de la función simbólica, que alcanza su forma más reveladora en el discurso escrito.

Siguiendo el análisis que hizo Wundt de los gestos humanos, Vygotsky trazó paralelismos entre los gestos, la pictografía primitiva y los dibujos de los niños. Según Vygotsky, los dibujos de los niños pequeños actúan como una fijación del gesto y no como un reflejo de las propiedades visuales de los objetos. El gesto proporciona un vínculo que une la pictografía con el juego simbólico.

Para los niños, algunos objetos pueden denotar fácilmente a otros, reemplazándolos y convirtiéndose en signos adecuados para ellos, y el grado de similitud entre un juguete y el objeto que denota carece de importancia. Lo que sí es muy importante es el empleo del juguete y la posibilidad de ejecutar un gesto de representación con él. Ésta es la clave de toda la función simbólica del juego del niño...

Por lo tanto, desde este punto de vista, el juego simbólico de los niños se puede interpretar como un sistema muy complejo de «habla» mediante gestos que comunican e indican el significado de los juguetes (Vygotsky, 1978, pág. 108).

En el transcurso del juego, el juguete absorbe el significado del objeto que denota y luego lo lleva consigo sin necesidad del gesto asignador. Así, por ejemplo, el niño primero emplea un gesto especial para designar una escoba como un «caballo» y luego emplea la escoba en su calidad de caballo sin ningún gesto especial. Más adelante, los niños «descubren» que ciertas propiedades de los juguetes encajan con sus roles. Por ejemplo, cuando un investigador puso un libro de tapas oscuras delante de un niño y le propuso que fuera un bosque, el niño comentó espontáneamente, «Sí, es un bos-

que porque es negro y oscuro» (Vygotsky, 1978, pág. 109). De esta manera, el niño llega al empleo intuitivo de la metonimia. Mediante el juego simbólico, el niño llega a dominar las relaciones simbólicas y el carácter convencional de las relaciones entre significante y significado. Este convencionalismo es uno de los requisitos fundamentales de la escritura.

La lectura y la escritura aparecen en el sistema de Vygotsky como casos especiales de simbolización. Esta perspectiva orienta su enfoque educativo, en el que se destaca especialmente la adquisición por parte del niño de la función de la simbolización arbitraria en sus diversas formas. Vygotsky recomendaba iniciar la enseñanza de la escritura pidiendo a los niños que designen ciertos objetos mediante pictogramas o signos. Una vez adquirida esta función simbólica esencial, se debería pasar del simbolismo de primer orden, que emplea signos para representar el contenido de una oración, a un simbolismo de segundo orden, que emplea letras para representar palabras. Algunas de las ideas de Vygotsky se han incorporado en los programas contemporáneos de lectura que destacan la necesidad de enseñar la función de la simbolización antes de instruir a los niños en las técnicas específicas de la escritura y la ortografía (McLane, 1990). Por lo tanto, el concepto de actividad equivale a actualizar unas formas culturales de conducta plasmándose en el empleo de gestos denotadores, juego simbólico y un sistema de escritura.

Otro aspecto de la investigación del problema del pensamiento y el lenguaje llevada a cabo por Vygotsky se refiere a la formación de conceptos en el niño. En este caso, el punto de partida fue la insatisfacción de Vygotsky con los métodos de estudio entonces existentes, que se centraban o bien en la definición verbal de algún concepto, o bien en la identificación no verbal de una característica común a varios objetos. Según Vygotsky, el primer método se limitaba a suscitar definiciones preexistentes que caracterizaban más el conocimiento verbal del niño que su formación de conceptos. El segundo método, basado en la función de la abstracción simple, no tenía en cuenta la función simbólica que, en opinión de Vygotsky, constituía el núcleo de la formación de conceptos. Para superar esta dificultad metodológica, Vygotsky propuso el método denominado «de estímulo doble».

El método de «estímulo doble» fue desarrollado por un colaborador de Vygotsky, Leonid Sajarov (1994), partiendo del trabajo llevado a cabo anteriormente por el psicólogo alemán Narciss Ach. En esta prueba, al niño se le dan varios objetos que difieren en tamaño, forma y color y se le pide que los ordene. A diferencia de otras pruebas de ordenación, cada uno de los objetos empleados en esta prueba también está codificado mediante un

conjunto de tres letras. En consecuencia, el niño puede emplear tanto las características objetivas de los objetos como sus «nombres» codificados como base para la clasificación. Según Vygotsky, esto constituye una aproximación experimental a los procesos de formación de conceptos que se producen en la vida real, donde los niños forman conceptos combinando un análisis de las características de los objetos con las definiciones verbales proporcionadas por los adultos. Mediante el método de estímulo doble, Vygotsky y sus colegas pudieron identificar varias etapas en la formación de conceptos por parte del niño, desde congenies desorganizadas hasta conceptos lógicos (Vygotsky, 1986). El estudio de Vygotsky sobre la formación de conceptos fue de los primeros que recibieron atención en Occidente. Hanfmann y Kasanin (1942) emplearon el método de estímulo doble en su estudio del pensamiento en pacientes esquizofrénicos, mientras Werner y E. Kaplan (1950) desarrollaron más a fondo algunas de las ideas de Vygotsky en su estudio de los significados que asignan los niños a palabras sin sentido.

Una colega de Vygotsky, Josefina Shif (1935), amplió el estudio de la formación de conceptos a un contexto educativo. Vygotsky (1986) distinguió dos tipos de experiencia activa que, en su opinión, conducían a dos tipos de formación de conceptos diferentes aunque relacionados entre sí. El primero es una experiencia de enseñanza formal organizada sistemáticamente. Esta actividad, por lo menos en su forma ideal, conduce a la formación de conceptos académicos o «científicos». Los conceptos científicos están organizados de una manera sistemática y jerárquica, reflejan los modelos culturales de pensamiento plasmados en las ciencias naturales y sociales, y es adquirido y empleado conscientemente por los alumnos. El segundo tipo de experiencia que lleva a la formación de conceptos es la experiencia cotidiana de los niños. Esta experiencia es empíricamente muy rica, pero es poco sistemática y suele ser inconsciente. La experiencia cotidiana conduce a unos conceptos espontáneos y ordinarios que pueden ser muy adecuados en unos contextos cotidianos específicos, pero que inducen a error cuando se aplican a tareas que requieren una conceptualización lógica o científica.

Según Vygotsky, los conceptos científicos no son asimilados por el niño tal cual son, sino que experimentan un proceso de desarrollo considerable. Este proceso depende de la interacción entre los conceptos científicos que se presentan al niño y los conceptos cotidianos que tiene el propio niño acerca de los mismos fenómenos. Los conceptos científicos se desarrollan «de arriba abajo», es decir, desde fórmulas verbales o matemáticas a sus correlatos empíricos. Los conceptos cotidianos se desarrollan en la dirección opuesta, «de abajo arriba», es decir, desde impresiones espontáneas a

unas experiencias más estructuradas: «Mientras ascienden lentamente hacia arriba, los conceptos cotidianos allanan el camino para los conceptos científicos que descienden hacia abajo. Crean una serie de estructuras necesarias para la evolución de los aspectos más primitivos y elementales de un concepto, que le dan cuerpo y vitalidad. A su vez, los conceptos científicos ofrecen estructuras para que los conceptos espontáneos del niño se desarrollen hacia arriba, hacia la conciencia y el empleo deliberado» (Vygotsky, 1986, pág. 194).

Los seguidores de Vygotsky en la Unión Soviética desarrollaron aún más la distinción entre los conceptos científicos y los conceptos cotidianos hasta llegar a la distinción entre aprendizaje teórico y aprendizaje empírico (véase el capítulo 2). En Occidente, la distinción entre los conceptos científicos y los conceptos cotidianos ha atraído la atención de los investigadores en relación con el problema, ampliamente debatido, de los conceptos erróneos sostenidos por los alumnos que aprenden ciencias y con el problema, de carácter más general, de las diferencias conceptuales entre principiantes y expertos (Carey, 1985; Vosniadou, 1994).

El último de los problemas abordados por Vygotsky (1986) en *Myshlenie i Rech* es el fenómeno del habla interior. Vygotsky abordó esta cuestión en dos ocasiones: la primera en el contexto de su crítica de la noción de Piaget del egocentrismo de la infancia y la segunda en su discusión de la distinción entre el significado social del mundo y su sentido personal. Según Piaget, el estado inicial del pensamiento de un niño se puede caracterizar como autista, es decir, totalmente centrado en él mismo, ajeno a cualquier contradicción (Piaget, 1959, 1969). Más adelante, bajo la influencia de los adultos, el niño empieza a modificar sus hábitos mentales en la dirección de una mayor racionalidad y descentración. El pensamiento egocéntrico del niño representa una etapa transitoria, una especie de compromiso entre el autismo original y la lógica. El habla egocéntrica es una habla dirigida a uno mismo que, en su mayor parte, es incomprensible para los demás. Refleja la naturaleza egocéntrica del pensamiento del niño y el principio de placer que lo guía. En el curso del desarrollo infantil, el habla egocéntrica se extingue y cede su lugar a una habla socializada, que está relacionada con el principio de realidad y es comprensible para los interlocutores.

Vygotsky, que había reproducido algunos de los experimentos de Piaget, insistió en que el habla inicial del niño ya es social. A una cierta edad, esta habla social primitiva se divide en una habla egocéntrica dirigida hacia uno mismo y una habla comunicadora dirigida hacia los demás. El habla

interior es un producto de la transformación y la interiorización de esta habla egocéntrica dirigida hacia uno mismo. Lejos de ser un fenómeno inútil que se desvanece con el tiempo, el habla egocéntrica es una etapa necesaria en el desarrollo de las formas internas de razonamiento verbal y de autorregulación. Las posturas de Vygotsky y de Piaget son complementarias a este respecto. Piaget partía de la premisa de que el habla del niño es individual e idiosincrásica, e intentó mostrar cómo se llega a socializar. Vygotsky partía de la premisa de que las funciones psicológicas internas aparecen primero como relaciones externas. Para él, el problema principal no era cómo adquiere el niño el habla socializada, sino cómo se convierte el habla comunicadora dirigida hacia los demás en el habla individualizada del niño dirigida hacia él mismo. En este contexto, la transición entre el habla egocéntrica y el habla interna manifiesta el proceso de interiorización de formas de habla que tienen sus raíces en la actividad comunicadora primitiva. Vygotsky exploró la peculiaridad de la gramática y la sintaxis del habla egocéntrica y las vinculó con el cambio de destinatario. Mientras que el habla egocéntrica aun se orienta inconscientemente hacia algún oyente externo, el habla interna se orienta hacia el oyente interno, es decir, hacia uno mismo, sin necesidad de todas las formas gramaticales y sintácticas que son indispensables en el diálogo abierto.

Como ilustración, Vygotsky (1986, pág. 237) presenta un fragmento de *Ana Karenina*, de Leon Tolstoi (parte IV, cap. 13). La comunicación entre Kitty y Levin, que están enamorados y se comprenden mutuamente al instante, adquiere la calidad del habla interior, como si fueran una sola persona. Levin sólo escribe las letras iniciales de las palabras cuando declara su amor, pero Kitty comprende fácilmente la oración porque «participa» totalmente de la línea de pensamiento de Levin.

El enfoque sociocultural al desarrollo del lenguaje presupone que unos contextos sociales distintos debían tener unos efectos diferentes en la adquisición del habla por parte del niño. Por desgracia, Vygotsky no pudo desarrollar este aspecto de su programa de investigación. Sólo lo perfirió como un complemento necesario del análisis «morfológico» del habla egocéntrica, el habla comunicadora y el habla interna, mencionando que los coeficientes de habla egocéntrica difieren en función de los contextos sociales en los que crece el niño. Los niños ginebrinos de Piaget, los niños de los jardines de infancia alemanes y los sujetos de Vygotsky en Moscú tenían unos entornos sociales diferentes y, en consecuencia, su desarrollo verbal estaba conformado por unos tipos distintos de comunicación cotidiana.

La creencia de Vygotsky en el valor funcional del habla egocéntrica y en la importancia de los factores socioculturales en su desarrollo ha recibido un apoyo adicional en estudios más recientes (Zivin, 1979; Díaz y Berk, 1992). Berk y Garvin (1984) demostraron que el habla egocéntrica de los niños de comunidades apalachenses pobres pasaba por la misma serie de cambios que el habla egocéntrica de los niños de clase media, aunque con más lentitud. Los autores proponían que este retraso puede reflejar el carácter más taciturno de las interacciones interpersonales en las familias apalachenses, donde los padres recurren más a los gestos que a las palabras para comunicarse con sus hijos. También se demostró que los niños que pasaban con más rapidez de los comentarios audibles para guiarse al habla interior mostraban una conducta más avanzada en la ejecución de tareas.

Vygotsky volvió a abordar la cuestión del habla interior en el contexto de su discusión de los aspectos socioculturales e individuales del significado de las palabras. Estableció una distinción entre el significado sociocultural (*znachenie*) de una palabra, que refleja un concepto generalizado, y el sentido de una palabra (*smysl*), que depende del contexto en el que es empleada esa palabra por una persona.

[El sentido] es un todo dinámico, fluido y complejo que tiene varias zonas de estabilidad desigual. El significado no es más que una de las zonas de sentido, la zona más estable y precisa. Una palabra adquiere su sentido de los contextos en los que aparece; en contextos diferentes, su sentido cambia. El significado que tiene una palabra en el diccionario no es más que una piedra en el edificio del sentido, no es más que una potencialidad que encuentra una realización diversificada en el habla (Vygotsky, 1986, pág. 245).

En el habla interior, el predominio del sentido sobre el significado, de la oración sobre la palabra y del contexto sobre la oración es una norma. Mientras que el significado representa el habla socializada, el sentido representa una frontera entre el pensamiento individual, y en consecuencia incommunicable, y el pensamiento verbal, que depende de los significados de las palabras sancionados por la cultura. En el habla interior, se entretejen dos procesos importantes: la interiorización y la individuación de formas de habla que se originan en diálogos externos, y la traducción de pensamientos íntimos en una forma de habla comprensible para los demás. En consecuencia, el habla interior actúa como una interfase entre los sistemas simbólicos sancionados por la cultura y las imágenes y figuras idiosincrásicas del pensamiento individual. La interacción entre sentido y significado cons-

tituye un diálogo interno entre dos «coautores» de un pensamiento, es decir, entre dos facetas del ego. Uno de estos «coautores» acomoda su pensamiento al sistema preexistente de significados; el otro «coautor» los convierte inmediatamente en sentidos idiosincrásicos que después se volverán a transformar en palabras inteligibles. Por lo tanto, el «autor» del pensamiento participa simultáneamente en dos conversaciones, una que se dirige hacia el exterior y otra que se dirige hacia el interior. El pensamiento y el habla «salientes» se dirigen hacia interlocutores reales o imaginarios, mientras que el pensamiento «entrante» devuelve hacia el sujeto los significados de los demás. La coexistencia de estos procesos entrantes y salientes garantiza la naturaleza dialógica del pensamiento humano. En este sentido, el habla interior proporciona una imagen psicológica del individuo como sujeto, como iniciador y origen del pensamiento. El trabajo creativo de un escritor se convierte en un modelo de los procesos psicológicos observados en el habla interior.

En su estudio del habla interior, Vygotsky llegó hasta los límites tradicionalmente definidos para la disciplina de la psicología y empezó a replantearla. El trabajo del escritor y la creación de textos literarios apareció como paradigma de la actividad sociocultural generadora de los procesos mentales superiores del ser humano (Kozulin, 1993). Este replanteamiento del objeto de la psicología alejó a Vygotsky de sus coetáneos y fue causa de graves problemas para que sus ideas fueran aceptadas en la psicología académica. Algunos estudiosos de Vygotsky llegan a insinuar que la novedad de sus puntos de vista está directamente relacionada con su condición de «segundón» en esta disciplina:

Las ideas introducidas por Vygotsky, ajenas a la psicología tradicional, exigían unos medios especiales de discusión y de análisis. Y extrajo muchos de estos medios de la filología y la lingüística. Su postura metodológica en relación con la psicología como un todo, la visión histórica que tenía de la misma, su gran atención al problema del signo, su enfoque histórico y al mismo tiempo estructural y su intento de sintetizar todo esto, fueron, creo yo, los aspectos esenciales de sus ideas y su trabajo. Al final, sucedió que en este proceso [de llevar a cabo esta tarea] Vygotsky echó abajo el objeto tradicional de la psicología. Sus trabajos no eran psicológicos en el sentido normal de la palabra; es más, prácticamente destruían el objeto tradicional del análisis psicológico (Schedrovitski, 1982, pág. 62).

Elaboraciones y revisiones del principio de actividad por parte de los seguidores de Vygotsky

A principios de los años treinta, se podían observar dos tendencias opuestas que influyeron en la difusión de las ideas de Vygotsky. Por una parte, Vygotsky se convirtió en el líder reconocido de todo un grupo de psicólogos jóvenes y entusiastas que aplicaron su teoría en una variedad de contextos experimentales, educativos y clínicos. Por otra parte, el clima político asociado con la ascensión de Stalin al poder empezaba a ser bastante hostil para cualquier pensador independiente, Vygotsky incluido, que se atreviera a expresar ideas originales en el campo de las ciencias sociales. El interés de Vygotsky por el psicoanálisis, la psicología de la Gestalt y el análisis intercultural de la cognición fue tildado de «antimarxista», «ecléctico» y «erróneo». El campo de estudio de Vygotsky y de Luria, la cognición comparada, fue atacado por su supuesta parcialidad en contra de las minorías étnicas (Kozulin, 1984).

Vygotsky, que ya se encontraba gravemente enfermo, continuó trabajando en Moscú hasta 1934, cuando la tuberculosis le llevó a una muerte trágicamente prematura. Aún antes de su muerte, un grupo de estudiantes de Vygotsky que incluía a Leontiev, Zaporozhets y Bozhovich decidió dejar Moscú y desplazarse a la ciudad ucraniana de Jarkov, donde fundaron un nuevo centro de investigación. Los estudios realizados en Jarkov se centraron en el problema de la interiorización de acciones externas en forma de funciones mentales internas. El problema de la relación existente entre la actividad psicológica y la conciencia se resolvió de la manera siguiente: «El desarrollo de la conciencia de un niño se produce como resultado del desarrollo del sistema de operaciones psicológicas que, a su vez, está determinado por las relaciones genuinas entre el niño y la realidad» (Leontiev, 1983, pág. 347).

Esta insistencia en «las relaciones genuinas con la realidad» se convirtió en uno de los principales motivos de la revisión de la teoría de Vygotsky llevada a cabo por sus seguidores en Jarkov. Cole observa: «Como indica incluso una lectura superficial de este trabajo, Leontiev y los jóvenes investigadores que trabajaban con él establecieron una gran distancia con su maestro Vygotsky» (Cole, 1980, pág. 5).

La insistencia del grupo de Jarkov en la actividad práctica como origen de las funciones psicológicas encajaba bien con el clima ideológico soviético de los años treinta, que glorificaba el trabajo concreto como una de las causas principales de la transformación socialista del ser humano. En un

sentido un tanto irónico, también estaba más cerca del programa de Piaget de explorar la interiorización de las acciones sensoriomotrices que del énfasis original de Vygotsky en los instrumentos psicológicos simbólicos. En su elaboración de la noción de actividad práctica, el grupo de Jarkov declaró lo siguiente:

Por lo tanto, incluso en los niños de edad preescolar, la actividad práctica adquiere una nueva propiedad, inteligibilidad o racionalidad; y la actividad práctica se transforma en actividad práctica e intelectual. En otras palabras, aparece el pensamiento práctico o práctico-operacional. Evidentemente, en esta etapa del desarrollo esta forma de pensamiento no es una actividad teórica independiente y completamente formada. Existe dentro de la actividad práctica como un elemento de esa actividad y, al ser una propiedad de esa actividad, es inseparable de ella. Por lo tanto, la actividad intelectual práctica contiene en sus aspectos rudimentarios ciertos elementos teóricos, elementos de pensamiento (Asnin, 1980, pág. 27).

Aunque la afirmación de Asnin concuerde con la tesis de Vygotsky sobre el desarrollo «de la acción al pensamiento», los estudios experimentales que se encontraban tras la postura de Asnin se centraban más en la generalización y la transferencia de la resolución de problemas que en el efecto de los instrumentos psicológicos. El grupo de Jarkov restaba importancia al papel de los mediadores simbólicos. El siguiente paso en este proceso revisionista fue una confrontación directa con la teoría sociocultural de Vygotsky:

Sin duda, uno de los problemas más básicos, la conceptualización de la naturaleza de la mente, estaba mal resuelto [por Vygotsky], pues creía que la característica esencial de la mente humana era el *dominio* de la mente natural o biológica mediante el empleo de medios psicológicos auxiliares. El error fundamental de Vygotsky se encuentra en esta tesis, en la que malinterpreta la concepción marxista de la determinación histórica y social de la mente humana. Vygotsky interpretaba la perspectiva marxista de una manera idealista. El condicionamiento de la mente humana por factores sociales e históricos se reducía a la influencia de la cultura humana en el individuo. Vygotsky creía que la fuente del desarrollo mental era la interacción entre la mente del sujeto y una realidad cultural ideal en lugar de su relación genuina con la realidad (Zinchenko, 1984, págs. 66-67).

Es decir, Zinchenko afirmaba que la actividad práctica proporciona una mediación entre el individuo y la realidad, mientras que Vygotsky destaca-

ba que esta actividad, para cumplir con su papel de mediadora, debe incluir necesariamente instrumentos psicológicos simbólicos. Además, Zinchenko criticaba la dicotomía que establecía Vygotsky entre las funciones psicológicas naturales y culturales. En su opinión, esta dicotomía echaba por tierra cualquier intento de comprender el aspecto psicológico de las primeras etapas de desarrollo del niño como algo distinto de lo fisiológico. Por último, Zinchenko atacaba la noción de instrumentos/mediadores simbólicos:

[Vygotsky] partía de la tesis de que el dominio de los medios simbólicos era la característica básica y única de los procesos de la memoria humana. Consideraba que la característica esencial de cualquier actividad de recuerdo es la relación entre los medios y el objeto de esta actividad. Pero, en el pensamiento de Vygotsky, la relación entre los medios y el objeto estaba divorciada de la relación entre el sujeto y la realidad, considerada en su contexto genuino y completo. En un sentido estricto, la relación entre los medios y el objeto era más lógica que psicológica. Pero la historia del desarrollo social no se puede reducir a la historia del desarrollo de la cultura. De manera similar, no podemos reducir el desarrollo de la mente humana —especialmente el desarrollo de la memoria— al desarrollo de las relaciones de unos medios «externos» e «internos» con el objeto de actividad. La historia del desarrollo cultural debe estar incluida en la historia del desarrollo social y económico de la sociedad; se debe considerar en el contexto de las relaciones sociales y económicas concretas que determinan el origen y el desarrollo de la cultura. Precisamente en este sentido, el desarrollo de la mediación «teórica» o «ideal» se debe considerar en el contexto de las relaciones reales y prácticas del sujeto con la realidad, en el contexto de lo que realmente determina el origen, el desarrollo y los contenidos de la actividad mental (Zinchenko, 1984, pág. 70).

Así pues, la línea divisoria entre Vygotsky y sus seguidores de Jarkov se encontraba entre los aspectos culturales y sociales de la psicología sociocultural. Para el grupo de Jarkov, la porción social asociada con la actividad práctica en un contexto social dado parecía tener más importancia que los medios culturales de mediación que, según Vygotsky, son responsables de la transformación de las funciones psicológicas naturales en funciones psicológicas culturales. Pero, en realidad, el programa de investigación del grupo de Jarkov estaba bastante alejado de los factores sociales que calificaba de decisivos. Su diseño experimental era bastante tradicional. Por ejemplo, el estudio de Zinchenko (1984), sobre la influencia de la actividad orientada a objetivos en la memorización del niño, demostró que el aprendizaje accidental del niño conducía al recuerdo de números o de imágenes depen-

diendo de la tarea global (ordenar unas tarjetas según el número que contenían o clasificarlas en función de sus imágenes). En estos estudios, se exploró el importante papel de las actividades orientadas a objetivos en la generación de los procesos psicológicos del niño, pero pasando por alto el aspecto cultural de la teoría de Vygotsky. Además, los estudios de actividades concretas (clasificación, resolución de problemas, coordinación sensoriomotriz, etc.) llevados a cabo por el grupo de Jarkov seguían estando alejados de las relaciones sociales y económicas que se suponía desempeñaban el papel más decisivo en el desarrollo humano. La tarea de rellenar este hueco y elaborar la estructura global de la teoría revisada de la actividad fue asumida por Leontiev.

La teoría de la actividad de Leontiev

Leontiev (1978, 1981) propuso un modelo para el análisis de la actividad humana. Las actividades concuerdan con sus motivos, las acciones se corresponden con unos objetivos más específicos y las operaciones dependen de las condiciones: «Podemos clasificar varias actividades concretas en función de cualquier rasgo que sea conveniente... Sin embargo, la característica esencial que distingue una actividad de otra es su objeto. Después de todo, es precisamente el objeto de una actividad lo que le da una dirección específica. De acuerdo con la terminología que he propuesto, el objeto de una actividad es su motivo real» (Leontiev, 1981, pág. 59).

Leontiev observó que, en la sociedad humana, la relación entre el individuo y el objeto no es inmediata sino que está mediada por la experiencia colectiva y por la división del trabajo. Por ejemplo, aunque el alimento puede ser un objeto y un motivo fundamental de la actividad, ello no implica que la acción de un individuo particular se dirija inmediatamente hacia la obtención de alimento. En el contexto de una actividad motivada por el alimento, la contribución del individuo es parcial y está dictada por la división del trabajo. Por ejemplo, algunos individuos se pueden dedicar exclusivamente a la producción de instrumentos para la agricultura o la caza y sólo participan en actividades dedicadas a la alimentación de esta manera indirecta:

La identificación de objetivos y la formación de acciones subordinadas a ellos conduce a una división de funciones que antes estaban entrelazadas en el motivo. Naturalmente, el motivo conserva por completo su función energética,

pero la función directriz es otra cuestión. Las acciones que constituyen la actividad reciben energía de su motivo, pero se dirigen hacia un objetivo... Naturalmente, la selección de acciones dirigidas a objetivos como componentes de actividades concretas plantea la cuestión de la conexión interna entre estos componentes. Como ya hemos mencionado, la actividad no es un proceso aditivo. De la misma manera, las acciones no son los «componentes» esenciales que constituyen la actividad. La actividad humana sólo existe en forma de acción o de una cadena de acciones. Por ejemplo, la actividad laboral consiste en acciones laborales, la actividad educativa consiste en acciones educativas, la interacción social consiste en actos de interacción social, etc. Si intentáramos abstraer mentalmente las acciones de la actividad en la que se traducen en la realidad, no quedaría nada. Esto también se puede expresar como sigue: cuando un proceso concreto —externo o interno— se despliega ante nosotros, desde el punto de vista de su motivo es una actividad humana, pero desde la perspectiva de su subordinación a un objetivo es una acción o una cadena de acciones (Leontiev, 1981, págs. 60-61).

Durante la creación de este marco de referencia teórico, Leontiev se enfrentó a tres tareas imponentes: a) elaborar las relaciones entre la actividad laboral y su reflejo en las funciones psicológicas; b) identificar las relaciones existentes entre los motivos relacionados con el trabajo y los motivos interpersonales en un contexto sociocultural dado; y c) identificar la composición de las principales actividades de la vida y su relación con procesos psicológicos en desarrollo (o en regresión).

A causa de las limitaciones socioculturales y políticas de su época, Leontiev tuvo muchas dificultades para explorar a fondo los verdaderos motivos que subyacen a las actividades humanas. Cualesquiera que fueran sus intenciones originales, no llevó a cabo ninguna investigación que pudiera dilucidar la influencia sociocultural del trabajo en la cognición. En el desarrollo de su esquema teórico, Leontiev empleó dos lenguajes conceptuales: uno estaba dedicado al nivel de la actividad y el otro al nivel de la acción y de las operaciones. Al hablar de las actividades humanas, Leontiev empleaba categorías de la filosofía social marxista como producción, apropiación, objetivación y desobjetivación. El sujeto implícito en el empleo de estas categorías era el sujeto sociohistórico que, en consecuencia, era psicológicamente bastante abstracto. Las acciones y las operaciones se estudiaron dentro del paradigma psicológico, que no mantenía ningún vínculo inmediato con las categorías sociales de orden superior. Se podría sugerir que lo que faltaba en el modelo de Leontiev era, precisamente, el estrato de la cultura, desatado por Vygotsky y pasado por alto por sus seguidores, que podría pro-

porcionar un vínculo entre la acción individual y el sistema social que le da significado.

Al rechazar la mediación semiótica e insistir en el papel predominante de las acciones prácticas, Leontiev se vio obligado a elaborar la conexión entre las categorías marxistas de la producción y la objetivación y la categoría psicológica de la acción. Hasta los marxistas occidentales más sofisticados tuvieron que hacer una crítica de la alienación de la acción humana en la sociedad capitalista para tener éxito en esta tarea. Los marxistas fueron sorprendentemente incapaces de describir los aspectos positivos y creativos de la acción humana como resultado del condicionamiento ejercido por un sistema social. Esta incapacidad se solía explicar como un reflejo de la verdadera condición predominante en la sociedad capitalista: la condición de alienación. La acción libre y no alienada estaba reservada para la futura vida socialista. Leontiev no podía emplear este argumento porque estaba estudiando personas en lo que se llamaba un «estado de socialismo consumado». Optó por evitar totalmente la discusión psicológica de estas cuestiones y, en cambio, decidió ofrecer la verborrea ideológica usual sobre la alienación de la mente humana en el mundo capitalista en contraste con su libre desarrollo en la Rusia socialista (Leontiev, 1981). En el contexto de desarrollos posteriores provocados por la *glasnost* y la *perestroika* en Rusia, este aspecto de la teoría de Leontiev es insuficiente.

El redescubrimiento de Vygotsky

Desde mediados de los años treinta y hasta mediados de los años cincuenta, los trabajos de Vygotsky fueron puestos en la lista negra en la Unión Soviética e incluso sus colegas más cercanos fueron incapaces de reconocer la influencia de su mentor. Esta prohibición póstuma fue provocada en parte por el rechazo estalinista a todos los trabajos que establecieron un diálogo abierto con autores occidentales (como hizo Vygotsky); en un nivel más concreto, la prohibición fue desencadenada por el ataque de Stalin contra el movimiento de evaluación y pruebas psicopedagógicas conocido como «paidología». Muchos de los artículos de Vygotsky se publicaron en revistas paidológicas que, por esta razón, fueron declaradas culpables por asociación (Kozulin, 1984; Van der Veer y Valsiner, 1991).

A finales de los años cincuenta, esta situación cambió. Los trabajos de Vygotsky fueron «rehabilitados» políticamente en el proceso de desestalinización y considerarse discípulo suyo se puso de moda.

Los antiguos alumnos de Vygotsky se establecieron firmemente en la Universidad de Moscú y en el Instituto Psicológico. Leontiev fue nombrado decano de la facultad de psicología de la universidad. En estas circunstancias, no fue difícil para él que se le considerara el intérprete oficial de las ideas de Vygotsky y sus textos disfrutaron de una difusión mayor que la obtenida por los trabajos originales de Vygotsky. Gradualmente, se llegó a pensar que Vygotsky era un mero predecesor de la teoría de la actividad de Leontiev y su insistencia en los instrumentos psicológicos se consideraba una desviación rectificada en su momento por los escritos de Leontiev.

Sin embargo, a finales de los años setenta la teoría de Leontiev empezó a ser examinada de una manera más crítica. En este examen, desempeñó un papel importante el descubrimiento de algunos artículos de Vygotsky durante la preparación de los seis volúmenes de sus *Collected Works* (Vygotsky, 1982-1984). La teoría de Leontiev, que se había convertido en una doctrina psicológica omnímoda, se encontró con el mismo problema que Vygotsky había advertido en su antiguo artículo dedicado al problema de la conciencia (Vygotsky, 1979). La noción de actividad en la teoría de Leontiev se empleaba a la vez como un principio explicativo y como un objeto de estudio psicológico concreto. Como resultado, los fenómenos de la actividad humana acababan por «explicarse» haciendo referencia al principio de actividad. Esto hizo que los seguidores de Vygotsky volvieran a caer en el mismo círculo vicioso de tautologías del que hablaba su maestro cuando criticaba el mentalismo por su «explicación» de los fenómenos de la conciencia mediante el principio de la conciencia y el conductismo por sus intentos de «explicar» los fenómenos de la conducta mediante el principio de la conducta.

La evaluación crítica de la teoría de Leontiev llevó a una posterior elaboración de la noción de actividad. Se destacó que la actividad, como principio explicativo, presupone que la conducta y la conciencia individuales aparecen como «órganos» de una actividad sociocultural supraindividual. La actividad psicológica individual también se podía convertir en objeto de investigación científica. Pero en este caso —y éste es un aspecto crucial— los elementos estructurales elaborados para la actividad en su calidad de principio explicativo serán irrelevantes. Un mismo concepto de la actividad no puede llevar a cabo con éxito las dos funciones simultáneamente. Pero esto es, precisamente, lo que ocurría con la teoría de Leontiev. Los elementos estructurales de la actividad, el motivo de la actividad, el objetivo de la acción y las condiciones de operación —propuestos en su día en el contexto de un principio explicativo— se empleaban en el contexto del objeto de

estudio. En la teoría original de Vygotsky, las funciones mentales superiores servían como objetos de estudio, los instrumentos psicológicos como mediadores y la actividad como principio explicativo. En el trabajo de sus seguidores, la actividad y las acciones empezaron a desempeñar todos estos papeles simultáneamente. El «redescubrimiento» de Vygotsky en la Unión Soviética estuvo vinculado con una mayor atención a los aspectos culturales de su teoría, a su análisis metateórico de las crisis en psicología y a las aplicaciones educativas de su noción de conceptos científicos (Kozulin, 1990a; Wertsch, 1991).

El «redescubrimiento» de Vygotsky en la Unión Soviética coincidió con su tardío «descubrimiento» por parte de los psicólogos occidentales. La aceptación de la teoría de Vygotsky en Occidente no fue sencilla ni incondicional. Varios factores contribuyeron a este tardío proceso de reconocimiento. Los textos de Vygotsky poseen una cierta calidad literaria que planteó grandes problemas a sus traductores. Su terminología no coincidía con la que se empleaba tradicionalmente en la literatura psicológica en lengua inglesa. El hecho de que Vygotsky fuera un teórico por excelencia tan poco hizo que ganara muchos puntos entre sus lectores occidentales más pragmáticos y con una tendencia más empírica. Al final, sin embargo, la muy conocida máxima de que «no hay nada más práctico que una buena teoría» demostró ser correcta en su caso.

El estudio intercultural de la cognición se benefició mucho del enfoque sociocultural de Vygotsky. En lugar de centrarse simplemente en las similitudes y las diferencias de los procesos cognitivos de individuos pertenecientes a culturas distintas, psicólogos como Michael Cole (Cole y otros, 1971; Cole y Scribner, 1974) situaron estas diferencias en los contextos socioculturales apropiados. En primer lugar, se examinó el papel de la alfabetización, como sistema de instrumentos simbólicos, en relación con sus posibles resultados cognitivos. A continuación, la alfabetización como tal se tuvo que diferenciar del sistema global de la enseñanza formal, que presupone unos tipos especiales de actividad por parte del niño que van más allá de una simple aptitud para descodificar o codificar textos escritos. Cole (1990) llegó a la conclusión de que las consecuencias cognitivas de la educación formal y del empleo de los instrumentos psicológicos asociados con ella no tienen un carácter absoluto, sino que dependen en gran medida de la estructura de las actividades predominantes en una cultura o una subcultura dada. El papel de las aptitudes cognitivas basadas en la escuela adquiere más importancia con el aumento de la demanda de actividades extraescolares de tipo «académico».

Se puede observar otra influencia significativa de Vygotsky en los estudios centrados en las situaciones de aprendizaje y en el agente del aprendizaje (Wertsch, Tulviste y Hagstrom, 1993). Mientras que los enfoques tradicionales identifican casi instintivamente el agente del aprendizaje con el individuo, el enfoque sociocultural ofrece una perspectiva alternativa. En las teorías de Vygotsky, se considera que el agente se extiende más allá del individuo. Esta extensión se da de dos maneras principales: a) el agente suele ser más una propiedad de las diadas y de otros grupos pequeños que de los individuos, y b) los instrumentos culturales simbólicos que median en la acción humana están conectados intrínsecamente con los contextos históricos, culturales e institucionales, extendiendo el agente humano más allá de un individuo dado. Estas posturas teóricas se tradujeron en varias aplicaciones prácticas. Se identificaron varias formas de aprendizaje compartido, en colaboración y recíproco. Se demostró que la evaluación y la enseñanza psicopedagógicas proporcionan una información más valiosa y conduce a mejores resultados cuando los alumnos participan en actividades de aprendizaje asistido (Brown y Ferrara, 1985). Estas actividades ayudan al niño a actualizar los procesos cognitivos pertenecientes a lo que Vygotsky llamó «zona de desarrollo próximo» (ZDP). Estos procesos aún no son manifiestos, pero se pueden actualizar mediante actividades de aprendizaje compartido o recíproco. En los trabajos de Rogoff (1990), la metáfora del «aprendiz» se convirtió en el principio rector de la exploración y la identificación de varias actividades interactivas llevadas a cabo por los niños, sus compañeros más competentes y los adultos que, en última instancia, hacen que los niños se apropien de las formas de acción que son valiosas en un entorno sociocultural dado.

Por último, los enfoques de Vygotsky introdujeron una nueva perspectiva en la prolongada controversia entre los empiristas y los constructivistas acerca de la naturaleza de la formación de conceptos basados en la escuela en los niños (Hatano, 1993). También aquí apareció en un primer plano el problema de la actividad. Desde el punto de vista de Vygotsky, el niño ni interioriza conceptos con una forma ya dada ni los construye independientemente a partir de su propia experiencia. Para una formación de conceptos adecuada, el niño debe participar en unas actividades de aprendizaje especialmente diseñadas que ofrezcan un marco de referencia para una construcción guiada.

Durante los años noventa, la teoría de Vygotsky ha ganado más aceptación que nunca en la psicología y en la educación de Occidente. Esta aceptación ha coincidido con un cierto cambio de énfasis en la psicología occi-

dental misma, que ha pasado de los estudios de procesos conductuales en el laboratorio al estudio de fenómenos socioculturales como el aprendizaje informal y el aprendizaje en clase, la adquisición de la lengua materna y de una segunda lengua, la resolución de problemas relacionados con el trabajo, la inteligencia práctica, etc. La insistencia de Vygotsky en el papel desempeñado por los mediadores simbólicos en el desarrollo de la cognición humana se ha abierto camino en las nuevas teorías sobre la alfabetización y el aprendizaje (Olson, 1994; Egan, 1997). Las aplicaciones en el aula de las ideas de Vygotsky empezaron a aparecer con una frecuencia cada vez mayor (Moll, 1990; Dixon-Krauss, 1996). Por lo tanto, la noción de actividad psicológica, que durante mucho tiempo se había considerado una cuestión interna de la psicología soviética y rusa, se ha convertido en un reto para la comunidad internacional de psicólogos en su conjunto.