

Una visión social y cultural del desarrollo humano

Mercedes CUBERO PÉREZ
Andrés SANTAMARÍA SANTIGOSA
Universidad de Sevilla

Resumen

En los últimos años hemos vivido un resurgir de los escritos vygotskianos y socioculturales que se han constituido en una fuente inagotable de información para todos aquellos profesionales interesados en la búsqueda de una explicación social y cultural de los fenómenos psicológicos. Este trabajo pretende dotar de un instrumento válido para tal fin. Por ello, se presentarán y desarrollarán, sin pretender ser exhaustivos, aquellos postulados básicos que recorren la obra de Vygotski y, por extensión, de este enfoque sociocultural: a) la utilización de un análisis genético, b) la afirmación de que las funciones psicológicas individuales presentan unos orígenes sociales, c) el papel de las herramientas y los signos en la actividad humana y, como una aportación a partir de los trabajos de diversos autores enmarcados en este enfoque, se concluye d) la acción mediada como unidad de análisis de lo psicológico. Finalmente se desarrollarán brevemente algunas posibles líneas de aplicación de las principales nociones que constituyen este enfoque.

Palabras claves: Génesis social, mediación, lenguaje, actividad, procesos psicológicos.

Abstract

In recent years there has been a resurgence of vygotskian and sociocultural writing. This material has provided an unending source of information for those psychologists interested in a social and cultural explanation of psychological phenomena. This paper attempts to provide an instrument. For this reason, we are going to develop, while not being exhaustive, those basic vygotskian and sociocultural ideas: a) the use of a genetic method of analysis, b) the social origins of individual psychological functions, c) the mediated nature of human activity and drawing on research by various different authors within this theoretical framework and d) the mediated action as a psychological unit of analysis. Finally, we develop briefly some application areas in relationship with these socio-cultural notions.

Key words: Social genesis, mediation, language, activity, psychological processes.

Aunque originalmente la psicología intentaba derivar el comportamiento social del comportamiento individual, en la actualidad sería difícil hacer referencia a enfoques teóricos e investigaciones que no consideren, de alguna forma, que los procesos cognitivos son sensibles a la influencia de las condiciones históricas, culturales y sociales en las que se generaron y en las que se desarrollan, por lo que son procesos que se ven modificados con sus cambios. Incluso se podría decir, que para algunos campos de investigación de la psicología, tales como el lenguaje y las relaciones entre individuos, la personalidad, y en general los estudios de corte evolutivo de cualquiera de los procesos psicológicos, llega a considerarse como tarea primordial, el estudio de la incidencia social-cultural (Leontiev, 1983).

Si bien la importancia teórica del problema del determinismo social del psiquismo parece ser un hecho aceptado por la mayoría de los psicólogos, otra cosa muy distinta es la forma de articular tales relaciones y la importancia que les es concedida por las diferentes corrientes psicológicas. Así, para algunos, lo social puede ser visto casi exclusivamente como el medio en el que los individuos viven y se desarrollan. En otro extremo encontraríamos posiciones en las que es el papel del individuo el que queda totalmente desdibujado, considerando lo social o la cultura como el modelo que todo sujeto copia pasivamente. Entre ambas posiciones y a lo largo de la historia de la psicología, podemos en-

contrar planteamientos menos extremos.

En este sentido, consideramos que el enfoque que se desarrolló durante el periodo revolucionario y post-revolucionario en la extinta Unión Soviética es de gran validez. La influencia de la filosofía marxista en la psicología soviética hace que ésta considere de suma importancia el problema del determinismo socio-histórico del psiquismo humano. Es por tanto esta aproximación, que ha venido denominándose socio-cultural, socio-histórica o histórica-cultural¹, una interesante perspectiva teórica para el objetivo de incorporar a la psicología los factores culturales que inciden sobre el desarrollo psicológico. A partir de esta manera de hacer psicología desarrollada por la Escuela Soviética y principalmente por Lev S. Vygotski, A. R. Luria y A. N. Leontiev, los psicólogos podemos hacer una lectura no individualista, incorporando a la psicología los factores socio-culturales que gravitan sobre el desarrollo psicológico. No se trata de sustituirlo por una visión opuesta, que conciba al individuo por reducción a un mero ente social. Muy por el contrario, este enfoque teórico-metodológico otorga al individuo un gran margen de acción, al considerarlo activo en este proceso y capaz de reflejar su propia idiosincrasia.

La clave que asegura la comprensión del planteamiento que esta aproximación hace al respecto, parte de aceptar que los principios explicativos de los procesos sociales no pueden reducirse a los principios explicativos de los procesos

1. Somos conscientes de que este enfoque teórico se ha venido denominando de varias maneras: histórico-cultural, socio-cultural, socio-histórico. A pesar de las posibles matizaciones existentes en el uso de cada uno de ellos, en este trabajo se utilizará indistintamente cualquiera de estas etiquetas.

psicológicos, ni al contrario. La ruptura de ambos tipos de reduccionismo (psicológico y sociológico) ha sido precisamente uno de los objetivos fundamentales de este enfoque socio-cultural (Luria, 1980a; Ramírez, 1988; Wertsch, 1985a; Wertsch, Minick y Arns, 1984; Wertsch y Sammarco, 1985). Negar la separación tajante entre individuo y su contexto, además de considerar a ambos elementos estrechamente interrelacionados, resulta de suma importancia en la línea de superar estas formas de reduccionismos. Así para Vygotski, el primer problema al que nos debemos enfrentar es mostrar precisamente cómo se relacionan ambos elementos. A este respecto, interpreta que las respuestas individuales surgen de las formas de vida colectiva; es decir, considera a la dimensión individual con respecto a la social, derivada y secundaria en la génesis del desarrollo psicológico (Vygotski, 1979a, 1979b, 1981a). Posteriormente volveremos a incidir sobre este tema con mayor profundidad, valga de momento esta escueta presentación.

Enfoque histórico-cultural: caracterización

Una vez esbozada la utilidad de asumir una perspectiva como la proporcionada por el enfoque histórico-cultural, resulta necesario entrar a detallar cuáles son las características fundamentales que lo sustentan y que a su vez lo hacen tan conveniente.

Cuatro serían los temas principales que constituyen el núcleo de la fundamentación teórica de esta aproximación:

a. La necesidad de nuevos métodos de investigación y análisis que puedan

dar constancia de los orígenes y transformaciones de los procesos psicológicos. Para cubrir este objetivo, se aboga por el *método genético*.

- b. La tesis del *origen social del desarrollo cognitivo*, que se centra en la idea de que los procesos psicológicos encuentran su origen en los procesos sociales.
- c. La tesis de *la mediación semiótica de los procesos cognitivos* viene a señalar que el funcionamiento psicológico está mediado por instrumentos y signos definidos culturalmente.
- d. La necesidad de una unidad de análisis no atomista que conserve las características del todo y que se constituya en un microcosmos de la conciencia. Con este objetivo se presenta la *acción* como unidad de análisis fundamental.

No hay que olvidar que estos aspectos están mutuamente interrelacionados, y que el conocimiento global de cada uno exige la consideración de los otros.

El método genético

Como toda nueva forma de acercamiento y comprensión de un problema, el enfoque histórico-cultural necesitó nuevos métodos de investigación y análisis distintos a los que imperaban en el entorno científico en el que surgió. Esta forma de análisis denominada método genético o evolutivo fue desarrollada fundamentalmente por Lev S. Vygotski con la colaboración de su discípulo y amigo A. R. Luria.

Para Vygotski (1979a), la principal clave de este análisis es su comprensión dialéctica de la relación entre la conducta humana y la naturaleza. A diferencia de

los métodos anteriores que se sustentaban en el esquema de estímulo-respuesta y en una visión unidireccional de esta relación, la aproximación dialéctica no sólo admite la influencia de la naturaleza en la conducta humana, sino que entiende que el hombre a su vez modifica su entorno y crea así nuevas condiciones.

La base de esta aproximación al estudio de los procesos psicológicos se encuentra en una interpretación histórica de los mismos, o lo que es lo mismo, en estudiar los fenómenos en su proceso de cambio. Esto es lo que muchos autores han designado como el acercamiento al proceso más que al producto (Riviere, 1984; Wertsch, 1988). Esta perspectiva implica examinar los mecanismos de génesis, formación y transformación de un fenómeno dado hasta su estado final, y no limitar su estudio a la última fase. Con este planteamiento evitamos el estudio de lo que Vygotski llamó conductas *fossilizadas*, conductas éstas en estados finales y frecuentemente de carácter automático (esto es, rutinarias y no planificadas conscientemente en el «aquí y ahora»), por lo que aportan poco a la comprensión de la naturaleza de los fenómenos.

Al explicar el método genético Vygotski afirmaba:

El hecho de abarcar el proceso de desarrollo de una determinada cosa en todas sus fases y cambios -desde el principio hasta el final- significa fundamentalmente descubrir su naturaleza, su esencia, ya que únicamente a través del movimiento puede un cuerpo mostrar lo que realmente es. (1979b, pág. 104).

...Por ello, el estudio histórico del comportamiento no es un aspecto auxi-

liar del estudio, sino que más bien, forma su auténtica base. (1978, pág. 65).

Según Wertsch (1985a), uno de los autores occidentales que más ha hecho por la difusión y clarificación de las ideas vygotskianas, es precisamente esta consideración histórica de los procesos psicológicos lo que proporciona a la psicología, además de descripciones, explicaciones de los fenómenos que estudia. Esta búsqueda de la explicación frente a la mera descripción de un proceso, se convierte en uno de los principios fundamentales que sustenta el método genético.

La exigencia de una reconstrucción del proceso de desarrollo de los fenómenos psicológicos implica, a su vez, una noción específica sobre la propia naturaleza del desarrollo. Aunque muy brevemente, se hace necesario explicitar esta concepción. Según Wertsch (1988) son tres las consideraciones más relevantes que el enfoque socio-cultural hace al respecto.

Por un lado, se rechaza los enfoques que consideran al desarrollo como acumulación progresiva y gradual de transformaciones independientes una de otras. Por el contrario, se defiende la idea de la irregularidad, periodicidad y transformaciones revolucionarias en el desarrollo. La llave para entender el desarrollo de los procesos psicológicos, según este enfoque, está en no aceptar la idea de un único factor capaz de proporcionar explicaciones sobre los procesos de cambio y sí, por el contrario, que existen diferentes principios explicativos (principio darwiniano de la adaptación, principio de la apropiación de instrumentos culturales, etc) como

causas de las discontinuidades en el desarrollo.

Se defiende del mismo modo, que estos cambios revolucionarios se encuentran principalmente asociados a cambios en las formas de mediación de los procesos psicológicos, esto es, a transformaciones en los instrumentos y estrategias que nos permiten resolver problemas. Estos cambios abarcan tanto la aparición de nuevos instrumentos de mediación, como la transición a formas más avanzadas de un instrumento ya existente. Este aspecto se abordará ampliamente como contenido de la tercera característica del enfoque socio-cultural.

Por otra parte, se considera necesario tener en cuenta en la explicación de los fenómenos psicológicos, los distintos tipos de desarrollo: filogenético, histórico-cultural, ontogenético y microgenético y los principios que gobiernan cada uno de ellos. La mayor parte del trabajo de Vygotski se realizó sobre el dominio ontogenético, sin embargo argumentó que los demás tipos representan otras formas distintas de desarrollo que deben ser consideradas como partes de un todo integrado en la evolución del ser humano. Al hablar de desarrollo filogenético, estamos haciendo referencia fundamentalmente a la evolución y comparación entre los seres humanos y los simios superiores. Es pieza clave en estos estudios, determinar las condiciones y herramientas que posibilitan esta evolución y diferenciación entre ambos. Podríamos señalar como condiciones relevantes en este proceso ciertas transformaciones biológicas (la liberación de las manos y el desarrollo del cerebro entre otras), y aspectos tales como la

aparición de la división social del trabajo y de una herramienta como el habla.

En relación al dominio histórico-cultural, decir que los trabajos realizados en este marco estudian la evolución del ser humano, cómo se apropia de las adquisiciones y logros de las actividades humanas. Dicho de otro modo, cómo y qué principios regulan lo que aprenden los humanos de otros individuos no sólo contemporáneos a ellos sino incluso que les antecieron.

Vygotski y sus seguidores, como ya señalamos, pusieron especial hincapié en el estudio del dominio ontogenético. Contemplaban a éste no como un desarrollo autónomo e independiente al margen de los demás, sino como constituyente de una vía de interrelación de más de una fuerza de desarrollo, del desarrollo filogenético e histórico-cultural. Los estudios de este tipo analizan la génesis y transformación de un proceso en un individuo concreto (Vygotski, 1979b). El dominio microgenético no fue explícitamente enunciado por Vygotski, aunque su conceptualización podría encontrarse en la base de sus enunciados (Wertsch y Stone, 1978). Con este noción nos referimos primordialmente al proceso de formación de una función psicológica en un contexto espacio-temporal concreto y limitado; es decir en un aquí y ahora.

Origen social de los procesos psicológicos

Una de las claves del enfoque socio-cultural es considerar al individuo como un ser eminentemente social. Esto significa que entenderlo exige conocer previamente las relaciones sociales en las que éste se desarrolla; es decir, ana-

lizar las actividades definidas socio-históricamente, ya que se entiende que éstas están en la base del desarrollo psicológico. Desde esta perspectiva, sólo de esta forma se puede entender las características que son específicas de la mente humana (Leontiev, 1983; Lomov, 1982; Luria, 1977, 1980a, 1980b).

La idea del origen social de los procesos psicológicos queda claramente presentada por Vygotski en el siguiente enunciado:

La dimensión social de la conciencia es primigenia en tiempo y hecho. La dimensión individual de la conciencia es derivada y secundaria. (1981b, pág. 162).

Parafraseando a Vygotski, podríamos decir que el desarrollo psicológico del individuo se deriva de su participación en actividades culturales, convirtiéndose así, la historia socio-cultural en motor del desarrollo humano.

La clave de la tesis del origen social en los planteamientos vygotiskianos es la historicidad de la naturaleza del psiquismo humano. Esto lleva asociado necesariamente una forma de entender como se adquiere esta historia social, es decir, cómo se adquieren los productos del desarrollo de generaciones anteriores. Según Leontiev, Vygotski interpretaba esta adquisición *como el resultado de la apropiación por parte del hombre de los productos de la cultura humana en el curso de sus contactos con sus semejantes.* (1983, pág. 121).

En este sentido, los seres humanos más que adaptarse a los fenómenos que lo rodean, lo hacen suyo, o lo que es igual, se lo apropian. Son claras por tanto, las grandes diferencias existentes

entre el proceso de adaptación y el de apropiación. Mientras que la adaptación implica un proceso de modificación de las facultades y características de los individuos por exigencias del medio, la apropiación tiene como resultado la reproducción por parte de los individuos de facultades, formas de comportamientos y modos de actividades formados históricamente (Tolman, 1988). La apropiación de la experiencia acumulada a lo largo de la historia social es pues, la forma de integrarse en un grupo cultural, de acceder a los conocimientos e instrumentos generados por éste a lo largo de la historia. Si, como hemos defendido, el desarrollo del psiquismo humano tiene un origen social, y es a través del proceso de apropiación como se facilita la participación en las instituciones sociales, la apropiación se convierte en el proceso principal que caracteriza el desarrollo del psiquismo. En este sentido se considera que la apropiación es fundamentalmente un proceso activo, social y comunicativo. Es activo ya que tiene lugar durante la actividad que el individuo desarrolla con los objetos y fenómenos del entorno en el que se desenvuelve, y que son la concreción de los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de la humanidad. Por otro lado, dichas actividades no cobran sentido en los individuos por sí mismos, sino que sus actividades se insertan siempre en actividades de otros seres humanos. Dicho de otra forma, para que se produzca la apropiación de los productos culturales se necesita de la comunicación con otros seres humanos en una actividad común (Leontiev, 1983).

La génesis social del desarrollo psicológico implica en definitiva que todo

proceso psicológico atraviesa por una fase social, que surge de la actividad exterior con los objetos o con otros individuos. Esta es la idea que en 1930 inspiró a Vygotski para enunciar la *ley genética del desarrollo cultural*.

Cualquier función en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos. Primero aparece en el plano social y sólo después en el plano psicológico. Primero aparece entre personas como una categoría interpsicológica para después aparecer en el niño como una categoría intrapsicológica... Las relaciones sociales o relaciones entre personas subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y a sus relaciones. (Vygotski, 1981b, pág. 163).

Para los autores seguidores de esta corriente, el proceso implicado en la transformación de las actividades o fenómenos sociales en fenómenos psicológicos es denominado proceso de internalización. Según Vygotski, y en general la escuela socio-histórica, la internalización es la reconstrucción a nivel intrapsicológico de una operación interpsicológica (Vygotski, 1973). Si bien se entiende que el proceso de internalización transforma una operación que se realizaba en el plano externo (o social), a una que se realiza en el plano interno (o psicológico), hemos, sin embargo, de tener cautela al extraer de aquí conclusiones rápidas y simples, que nos lleven a pensar que los procesos psicológicos son una mera copia de los procesos sociales. Muy lejos de este pensamiento, la escuela socio-histórica defiende que la propia internalización conlleva transformaciones y cambios de las estructuras y funciones que se

internalizan (Leontiev, 1981; Vygotski, 1981b; etc.). El proceso de internalización no es automático, conlleva un proceso gradual y prolongado de transformaciones. El dominio de una función psicológica en el plano intrapsicológico requiere no sólo tiempo, sino, y sobre todo, tiempo utilizándola en planos cada vez menos dependientes de contextos externos (materiales o sociales). Este proceso es clave ya que se constituye en uno de los rasgos distintivos del ser humano.

El carácter mediado de los procesos psicológicos

Tal como Wertsch (1985a, 1985b, 1987) ha señalado, la aportación más original e importante del máximo representante del enfoque sociocultural, Vygotski, consiste en el concepto de mediación semiótica.

Una noción de tanta relevancia para esta perspectiva como es la de mediación semiótica no podía quedar al margen de la influencia de la filosofía marxista. En su caso, los orígenes provienen de la tesis de Engels sobre la mediación a través de herramientas. Si bien Vygotski aceptaba que las formas elementales de conducta, los actos psicológicos simples, implicaban una reacción directa del organismo al ambiente, esta respuesta inmediata no es válida para la comprensión de procesos más complejos. En su lugar, él plantea una relación mediada entre el hombre y su contexto a través de un vínculo, un eslabón intermedio que mediatiza la relación (Vygotski, 1979a; Leontiev, 1983;...). Lo que Vygotski quería presentar es cómo en las formas superiores del comportamiento humano, el individuo

modifica activamente la situación ambiental en el propio proceso de relación con ella. En esta actividad, el hombre, a través del uso de herramientas, regula y transforma la naturaleza y con ello a él mismo. Cuando hablamos de herramientas desde una perspectiva marxista nos referimos por tanto, a elementos o conjuntos de elementos que el hombre interpone entre él y su actuación, y que mediatizan su acción (Leontiev, 1983).

Como han indicado numerosos autores estudiosos y seguidores del enfoque histórico-cultural (Cole y Scribner, 1977a, - 1977b; Leontiev, 1981, 1983; Ramírez, 1986, 1988; Riviere, 1984; Wertsch, 1985a, 1985b, 1988, etc), el uso de la noción de Engels de la mediación instrumental se extendió, dentro del seno de esta escuela, a esferas psicológicas, produciéndose con ello un cambio revolucionario en la concepción de las funciones psicológicas, del lenguaje y de la relación entre ambos. Al igual que las herramientas físicas median la relación con el entorno físico y en este proceso es transformado el propio entorno, las herramientas psicológicas, también llamadas signos², median las funciones psicológicas (por ejemplo la percepción, la atención, la memoria o el pensamiento) provocando una transformación fundamental de esas funciones. Esto significa que los instrumentos psicológicos o signos sirven para desarrollar las funciones psicológicas, por lo que no pueden ser considerados como medios auxiliares que simplemente faciliten la puesta en práctica de una

función psicológica, sino que a través de ellos transforman la propia función (Vygotski, 1981a).

Esta concepción instrumental está indisolublemente unida a la tesis de la génesis socio-histórica de las funciones psicológicas. Dicho de otro modo, los signos, al igual que las herramientas, son artificiales, no sólo en cuanto a su forma particular, sino también en cuanto a su función y al modo de emplearlos. Tienen por tanto un carácter social, son producto de una práctica social y el acceso a ellos por el individuo está asegurado porque éste forma parte de un medio socio-cultural. Este carácter social viene marcado no sólo porque los signos sean producto de la evolución socio-histórica, sino además, por la forma en la que se adquieren éstos; ésta es, a través de la interacción social cercana. No se trata de que todas las herramientas y signos se adquieran a través de una instrucción directa con tal objetivo, sino que los entornos de interacción proporcionan suficientes oportunidades para su descubrimiento.

Aunque el tratamiento de este punto sea muy somero, no hemos de olvidar hacer una especial mención a lo que se presenta como una de las claves en esta perspectiva teórica-metodológica: de entre los distintos sistemas de signos, es el lenguaje el que se convierte, a lo largo del desarrollo humano, en instrumento mediador fundamental de la acción psicológica (Vygotski, 1973, 1979b). El lenguaje, como instrumento comunicativo que es, media la relación con los demás,

2. A partir de este momento, como viene siendo habitual entre los teóricos socio-culturales, cuando hablemos de signos no referiremos a herramientas psicológicas y cuando nos refiramos a herramientas físicas lo designaremos con el término de herramientas.

pero además media la relación con uno mismo. Lo que estamos queriendo introducir es la concreción que en el lenguaje, como en todo fenómeno psicológico, se constata de la ley genética del desarrollo cultural. En un principio, tiene una naturaleza eminentemente social, tiene una función esencialmente comunicativa y regula la relación con el mundo externo (objetos y personas). A lo largo del desarrollo esta función es complementada con el uso del lenguaje como regulador y guía de la propia acción. Vygotski defendió explícitamente esta idea en formulaciones como:

Un signo es siempre originalmente un instrumento usado con fines sociales, un instrumento para influir en los demás, y sólo más tarde se convierte en un instrumento para influir en uno mismo... Las funciones del pensamiento del niño al principio aparecen en la vida colectiva de los niños en forma de argumentación y sólo después se transforman en reflexión para el niño individual. (Vygotski, 1981b, pág. 157).

Es tal la importancia concedida a la mediación semiótica de los procesos psicológicos, que incide en la propia concepción sobre la naturaleza del desarrollo. Así, los saltos cualitativos responsables del desarrollo psicológico están asociados a la aparición de nuevas formas de mediación semiótica; bien, a través de la aparición de nuevos signos, bien a través del uso de signos más avanzados. Incluso los puntos fundamentales en el cambio en el análisis de los dominios genéticos están relacionados con la aparición de nuevas formas de mediación (Wertsch, 1985a). Es así como se incorpora a la psicología,

como principal mecanismo de desarrollo psicológico, la apropiación de instrumentos de mediación históricamente constituidos.

Unidad de análisis: la acción

Parece evidente que el enfoque teórico de mayor amplitud y elaboración carecería de sentido si no contase con un objeto o unidad de estudio que haya permitido y permita su constitución y desarrollo. La unidad de análisis elegida es por tanto de suma importancia, ya que cualquier elección al respecto va a influir en el marco teórico en su globalidad. No debe por ello resultar extraño, que en la historia de la psicología se haya recurrido a una gran variedad de unidades de análisis, prácticamente tantas como corrientes psicológicas. Las sensaciones, la figura y la forma, el reflejo, la conducta, el inconsciente, los procesos cognitivos, etc. podrían citarse como ejemplos que, según Zinchenko (1985), constatan esta pluralidad.

En este acercamiento al estudio de las unidades psicológicas, nuevamente resulta de gran utilidad y acierto los planteamientos vygotskianos. Para Vygotski (1979a) no todo fenómeno puede ser considerado como unidad adecuada de estudio psicológico. Es necesario que ésta cumpla unos requisitos que aseguren su validez como representante del *todo psicológico* y a partir de la cual se pueda derivar un conocimiento de ese todo. Estos requisitos han sido extensamente presentados a partir de las aportaciones de Vygotski por autores como Davydov y Radzikhovskii (1985), Riviere (1984), Zinchenko (1985), etc. Valga decir como

idea básica que hay una visión holista de la unidad de estudio. Se entiende que, ante todo, la unidad de estudio psicológico debe mantener y reflejar todas las propiedades básicas del conjunto del que parte, constituyéndose así, como el sistema integrado y unificado más pequeño con sentido propio.

Precisamente por tomar en consideración los requisitos que según Vygotski debe cumplir toda unidad de análisis, los defensores de la escuela histórico-cultural (Davydov y Radzikhovskii, 1985; L. A. H, 1988; Scribner y Cole, 1973, 1981; Wertsch, 1988; Wertsch, Minick y Arns, 1984; Zinchenko, 1985; etc.) han optado por rechazar la unidad propuesta por el propio Vygotski (el significado de la palabra) y asumir la unidad propuesta fundamentalmente por Zinchenko (Zinchenko, 1985; Zinchenko y Gordon, 1981), uno de sus seguidores. Este señala a la acción dirigida a metas conscientes y mediada por instrumentos como unidad del funcionamiento psicológico. La acción es perfectamente compatible tanto con la teoría de la actividad desarrollada por Leontiev (1983, 1981), de donde tomó la noción de acción dirigida a metas, como con el enfoque teórico de Vygotski del que asumió la idea de la mediación. La coherencia de la noción de Zinchenko de acción mediada por instrumentos con los postulados vygotkianos podría hallarse en una doble vertiente. Por un lado, la acción cumple los requisitos impuestos por el propio Vygotski para que una unidad se considere con tal; es decir funciona como un microcosmo donde quedan reflejadas todas las funciones psicológicas y las relaciones entre ellas (Wertsch, 1988). El segundo aspecto hace referencia a la importancia concedida a los signos en la determinación de la existencia

de los procesos sociales y psicológicos. Con esto último, integra las unidades de análisis propuestas por Vygotski (el significado de la palabra y otros fenómenos semióticos) dentro de su sistema, al asignarle a las mismas la función de mediadoras de la acción (Wertsch, 1988; Wertsch y Sammarco, 1985).

Además, de las múltiples ventajas que tiene para Zinchenko la acción mediada por instrumentos, Wertsch añade una adicional: *trasciende... la frontera entre lo individual y lo social*. (1988, pág. 215). Al igual que la unidad propuesta por Vygotski, la acción no se refiere únicamente al funcionamiento intra o al interpsicológico, sino que ambos son parte inherente del propio concepto de acción. Es precisamente esta complejidad, que nos remite a la dimensión social e individual de la acción, lo que hace que ésta se nos presente como unidad adecuada y de gran utilidad en el estudio psicológico. Dicho de otra forma la acción engloba simultáneamente aspectos individuales y socioculturales de la vida humana. Individual, ya que se lleva a cabo a través de la conducta particular de los individuos. Es además social en dos sentidos; en la medida en que refleja formas de conductas organizadas y definidas históricamente y porque se adquieren a través de la participación en colectividades, a través de la interacción social. Así, nos permite observar simultáneamente el funcionamiento de los procesos psicológicos y la proyección de la cultura sobre los mismos (Ramírez, 1988; Ramírez, Cubero y Santamaría, 1990; Wertsch, Minick y Arns, 1984).

En este trabajo hemos pretendido presentar la pertinencia y utilidad de un

primer acercamiento a los postulados e implicaciones teóricas y metodológicas que se derivan del marco general del enfoque histórico-cultural, desarrollado principalmente por Vygotski, Luria y Leontiev y representado en la actualidad por autores como Wertsch y Zinchenko fundamentalmente.

Algunas consideraciones acerca de los ámbitos de aplicación del enfoque sociocultural

A pesar de que el objetivo fundamental que ha guiado la elaboración de este trabajo ha sido de carácter casi exclusivamente teórico o conceptual, no podemos dar por concluido el mismo sin hacer una breve referencia a las implicaciones que este marco teórico está teniendo en los distintos ámbitos de ejercicio de la psicología.

El enfoque socio-cultural surgió muy estrechamente vinculado al ámbito de la educación. El propio Vygotski cuenta con importantes trabajos en los que interpreta la escolarización como un marco de actividad que genera formas de pensamiento distintas (más abstractas, simbólicas, etc) a las que aparecen en contextos menos formales. Es por ello que no es de extrañar que, desde este marco de referencia, existan un gran número de trabajos que estudian el propio proceso del aprendizaje escolar y, en general, la influencia de la propia escuela como institución. Estos estudios parten de la consideración vygotskiana de que el pensamiento, las actitudes y los valores tienen un carácter social, por lo que están determinados por el tipo de actividades en las que el individuo se desarrolla. De esta forma, la escuela, al

proporcionar nuevas estrategias y formas de resolver los problemas, se convierte en una de las principales instituciones generadoras de cambios en todas las esferas de la vida de un individuo. En términos más generales podríamos decir que la escuela se caracteriza fundamentalmente por dotar a sus participantes de nuevos instrumentos culturales.

Otra de las ideas claves que guían estos trabajos, y estrechamente relacionada con la anterior, es la importancia concedida al lenguaje como instrumento mediador de la actividad psicológica y como principal responsable de los cambios en el pensamiento.

Así, estas ideas se reflejan en los trabajos de Wertsch (1985b, 1988); L. A. H.(1988); Ramírez, Cubero y Santamaría (1990); de la Mata y Sánchez (1991), etc. que estudian, a través del análisis del discurso -del lenguaje-, los cambios que se generan en los individuos que participan de las actividades escolares. Sólo si es posible averiguar cómo se producen estos aprendizajes y los problemas que se generan en su propia adquisición se puede intervenir para potenciar situaciones e instrumentos que los favorezcan.

Del mismo modo, en la actualidad se están desarrollando gran cantidad de trabajos derivados de la filosofía marxista en general y del enfoque socio-cultural en particular, que están estrechamente relacionados con la intervención del psicólogo en el ámbito de la salud mental y salud comunitaria. En este sentido, es en el que surge la llamada *Terapia social o socio-cultural* desarrollada en EE.UU. por autores como Lois Holzman, Hugh Polk y Fred Newman. Se trata de una psicoterapia que pretende ser una forma

alternativa de explicación y tratamiento de las alteraciones psicopatológicas y de los problemas asociados a la necesidad de adaptación de los grupos sociales marginales a la cultura dominante. Una de las ideas que guía el desarrollo de esta terapia, al igual que en los trabajos en educación, es la noción de que el ser humano es un ser eminentemente social producto de su historia personal y la de su grupo social. Esto implica que intervenir sobre los problemas de los individuos requiere, necesariamente, intervenir sobre el contexto social más inmediato en el que el individuo se desarrolla. Tal y como señalan estos autores (Holzman y Polk, 1988; Newman, 1987) cuando las sociedades adaptan a sus miembros a las demandas de la misma y no a su propia historia, los aliena incluso en su propio proceso de desarrollo individual, cultural e histórico. El conflicto generador de alteraciones en el individuo emerge pues de la posible contradicción entre sociedad e historia. La labor del psicólogo no sería otra que la de dotar a los individuos de los instrumentos necesarios para superar los conflictos a los que se enfrenta a lo largo de su desarrollo. De ahí que los profesionales que utilizan este tipo de terapia planteen la noción vygotskiana de instrumento o herramienta como clave para la intervención.

Referencias

- COLE, M. y SCRIBNER, S. (1977a). *Cultura y Pensamiento*. México: Limusa.
- COLE, M. y SCRIBNER, S. (1977b). Cross-cultural studies of memory and cognition. Comp., R. V. Kail y J. W. Hagen. *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- DAVYDOV, V. V. y RADZIKHOVSKII, L. A. (1985). Vygotsky's theory and the activity-oriented approach in psychology. Comp., J. W. Wertsch. *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- DE LA MATA, M. L. y SANCHEZ, J. A. (1991). Educación formal y acciones de agrupación y memoria en adultos: un estudio microgenético. *Infancia y Aprendizaje*, 53, 75-97.
- HOLZMAN, L. y POLK, H. (1988). *History is the cure. A social therapy reader*. Nueva York: Practice Press.
- LABORATORIO DE ACTIVIDAD HUMANA (1988). *Educación y procesos cognitivos. Un enfoque sociocultural*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- LEONTIEV, A. N. (1959/1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.
- LEONTIEV, A. N. (1973-74/1981). The problem of activity in psychology. Comp., J. V. Wertsch. *The concept of activity in Soviet Psychology*. Armonk, N. Y.: Sharpe.
- LOMOV, B. F. (1982). The problem of activity in psychology. *Soviet Psychology*, XXI, 1, 57-91.
- LURIA, A. R. (1975/1977). *Introducción evolucionista a la Psicología*. Barcelona: Fontanella.
- LURIA, A. R. (1975/1980a). *Lenguaje y Pensamiento*. Barcelona: Fontanella.
- LURIA, A. R. (1974/1980b). *Los procesos cognitivos. Análisis sociohistórico*. Barcelona: Fontanella.

- NEWMAN, F. (1987). Crisis normalization and depression: a new approach to a growing epidemic. *Practice*, 5(3), 14-32.
- RAMIREZ, J. D. (1986). La perspectiva sociohistórica. *Cuadernos de Pedagogía*, 141, 16-19.
- RAMIREZ, J. D. (1988). Cultura y actividad humana: una perspectiva socio-histórica. Comp., Laboratorio de Actividad Humana. *Educación y procesos cognitivos. Un enfoque sociocultural*. Sevilla: Junta de Andalucía
- RAMIREZ, J. D.; CUBERO, M. y SANTAMARIA, A. (1990). Cambio sociocognitivo y organización de las acciones: una aproximación sociocultural a la educación de adultos. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 169-190.
- RIVIERE, A. (1984). La psicología de Vygotski. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 7-86.
- SCRIBNER, S. y COLE, M. (1973). Cognitive consequences of formal and informal education. *Science*, 182, 533-559.
- TOLMAN, C. W. (1988). The Basic Vocabulary of Activity Theory. *Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory*, 1, 14-20.
- VYGOTSKI, L. S.(1934/1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- VYGOTSKI, L. S. (1978). *Mind and Society. The development of Higher Psychological Processes*. Comps., M. Cole, V-J. Steiner, S. Scribner y E. Souberman. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- VYGOTSKI, L. S. (1925/1979a). Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet Psychology*, 17 (4), 3-35.
- VYGOTSKI, L. S.(1978/1979b). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VYGOTSKI, L. S. (1960/1981a). The instrumental method in psychology. Comp., J. V. Wertsch. *The concept of activity in Soviet Psychology*. Armonk, N. Y.: Sharpe.
- VYGOTSKI, L. S. (1960/1981b). The genesis of higher mental functions. Comp., J. V. Wertsch. *The concept of activity in Soviet Psychology*. Armonk, N. Y.: Sharpe.
- WERTSCH, J. V. (1985a). *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- WERTSCH, J. V. (1985b). The semiotic mediation of mental life: L. S. Vygotski and M. M. Bakhtin. Comps., E. Mertz y R. J. Parmentier. *Semiotic mediation: Psychological and psychocultural perspectives*. Nueva York: Academic Press.
- WERTSCH, J. V. (1987). Voices of the mind. *Inaugural lecture delivered on occasion of taking up the Belle van Zuylen Professorship*. University of Utrecht.
- WERTSCH, J. V. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- WERTSCH, J. V. (1990). *Voices of the Mind*. Harvester: Wheatsheaf.
- WERTSCH, J. V.; MINICK, N. y ARNS, F.(1984). The creation of context in joint problem-solving. Comps., B. Rogoff y J. Lave. *Everyday cognition. Its development in social context*. Cambridge, Mass.: H. U. P.

- WERTSCH, J. V. y SAMMARCO, J. G. (1985). Social precursors to individual functioning: the problem of unit of analysis. Comps., R. A. Hinde y A. N. Perret-Clermont. *Interindividual Relations and Cognitive Development*. Oxford: Oxford University Press.
- ZINCHENKO, V. P. (1985). Vygotsky's ideas about units for analysis of mind. Comp., J. V. Wertsch. *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- ZINCHENKO, V. P. y GORDON, V. M. (1981). Methodological Problems in the Psychological Analysis of Activity. Comp., J. V. Wertsch. *The concept of activity in Soviet Psychology*. Armonk, N. Y.: Sharpe.