

ENFOQUES DE PSICOLOGÍA CULTURAL: TRES APROXIMACIONES AL ESTUDIO DE LA RELACIÓN ENTRE CULTURA Y PENSAMIENTO

Manuel L. de la Mata Benítez

Universidad de Sevilla

Resumen

En la presente comunicación se parte del reconocimiento de la necesidad de una Psicología cultural que supere las limitaciones de la Psicología transcultural tradicional; en particular, sus análisis de la relación entre cultura y pensamiento, en términos de variables independientes y dependientes.

Dentro de los defensores de la Psicología cultural se identifican tres enfoques, a los que se denomina enfoque simbólico, enfoque de cognición en contexto y enfoque socio-histórico (vygotskiano). Se presentan las ideas fundamentales que caracterizan a estos enfoques, atendiendo a tres aspectos: sus bases teóricas, la concepción metodológica que propugnan y el modo en que definen la relación entre mente y cultura.

Finalmente, se señalan las principales semejanzas y diferencias entre los enfoques, optando por el enfoque socio-histórico, que permite considerar adecuadamente el papel de los símbolos y su relación con la práctica social.

La psicología transcultural tradicional no ha conseguido desarrollar un conocimiento profundo de la relación entre cultura y procesos cognitivos. Como han señalado diversos autores (ver, por ejemplo, Rogoff, 1981, de la Mata y Ramírez, 1989, de la Mata, 1993), las insuficiencias en el terreno de los datos empíricos son inseparables de un conjunto de problemas teóricos y, en particular, la conceptualización dominante de los dos términos de la relación. Para Jahoda (1992/1995), la psicología transcultural de orientación cognitiva continúa la tradición que él denomina "positivista", heredera de la

doctrina de la "unidad psíquica de la humanidad" (en expresión de Waitz), para la que todos los seres humanos estamos equipados con el mismo aparato de procesamiento de información. Las diferencias observadas entre individuos se deben a las diferencias en algunos de los "datos" (inputs) con los que funciona ese aparato. No afectan a los procesos cognitivos mismos. Unida a esta idea, la tradición metodológica dominante, de índole experimental, convierte a la cultura en un conjunto de variables independientes que afectan a los contenidos de los procesos cognitivos. Esto hace que muchos autores consideren que estas variaciones competen a la Antropología (cognitiva) y no tanto a la psicología, que debe encargarse de desentrañar los *procesos* cognitivos (el "software"), entendidos éstos como atributos universales de la especie. Esto ha llevado a concebir la relación entre cultura y procesos cognitivos de acuerdo con un modelo de *caja negra* (Mehan, 1979), incapaz de dar cuenta de la naturaleza y los mecanismos de dicha relación.

Frente a la visión anterior, un buen número de investigadores ha reconocido la necesidad de desarrollar una nueva psicología de la cultura, para la que se ha defendido el título de "psicología cultural". Aunque este término se remonta a autores como Lazarus y Steinhil o Wundt (Jahoda, 1992/1995), en la última década se ha vuelto a popularizar. Se han publicado libros y artículos con ese nombre, a la vez que personalidades como Bruner han defendido de manera decidida esta propuesta (Bruner, 1990/1991). En nuestro ámbito también se está consolidando el término y, con él, todo un campo de estudio (ver por ejemplo Serrano, 1995, Aguirre Batzán, 1995).

El amplio reconocimiento de la necesidad de una psicología cultural no se traduce, sin embargo, en el mismo grado de acuerdo a la hora de establecer sus bases conceptuales y metodológicas. En nuestra opinión, pueden identificarse algunas tendencias diferentes en este campo. Lo que las distingue son ciertas ideas sobre la forma de concebir la cultura, el pensamiento y la relación entre ambas. Más que considerar a estas tendencias como desarrollos conceptuales claramente diferenciados e incompatibles, las presentamos como distintas aportaciones a la construcción de una psicología cultural.

ENFOQUE SIMBÓLICO: LA CULTURA COMO SISTEMA DE SIGNIFICADOS

La primera de las contribuciones a las que vamos a referirnos se identifica con la idea de que la psicología debe tener en cuenta que el pensamiento, la conducta y los procesos psicológicos humanos no pueden estudiarse ni entenderse al margen de los significados de dichos procesos. El comportamiento humano se define como "actos de significado" (Bruner, 1990). Como señala Shweder (1990), el objeto de estudio no es la conducta, sino la *acción*, que es su equivalente intencional, y más concretamente, la acción situada (situada en un escenario cultural y en los estados intencionales de los participantes). Debe entenderse, pues, en el marco de los sistemas de significados (la

cultura) que le dan sentido. Este enfoque es característico de autores como Schweder, Bruner y muchos de los representantes de la llamada "psicología crítica" (Krewer, 1990).

Bruner (1990), cuyas ideas más recientes son básicas para entender esta perspectiva, considera que el concepto central para la psicología humana es el de significado y los procesos implicados en la construcción de significados. Haciendo una recapitulación de la revolución cognitiva de los años sesenta, lamenta que abandonara el interés por el significado y lo sustituyera por la *información*.

La propuesta más elaborada dentro de este enfoque es probablemente la de Shweder (1990, Shweder y Sullivan, 1993), que defiende una noción de psicología cultural cuyas bases conceptuales pueden resumirse en dos ideas: la de que los seres humanos están continuamente buscando significados y una concepción intencional de los mundos constituidos. Según la primera idea, los seres humanos son sujetos intencionales. Están altamente motivados para "apoderarse" de significados y recursos del medio cultural, que ha sido organizado, a su vez, para suministrarles significados y recursos de los que apoderarse y usar. La concepción intencional de los mundos constituidos implica que sujeto y ambiente se determinan mutuamente y no pueden separarse analíticamente en variables independientes y variables dependientes. Ningún ambiente cultural existe independientemente de la forma en que los seres humanos se apoderan de significados y recursos procedentes de él.

Todos los autores citados en este apartado conciben la cultura como un contexto simbólico. El contexto psicológico no debe entenderse como un entorno físico, sino como un contexto construido por los participantes. Por ello, los elementos claves del contexto son los propios significados. De esta forma de definir el contexto se deriva la necesidad de emplear metodologías de índole comprensiva, dialógica-hermenéutica (Krewer, 1990), capaces, en suma, de tomar en consideración los significados construidos por los participantes. Como señala Serrano, "el psicólogo cultural está menos interesado en explicar nomotéticamente las invariantes universales de la mente humana que en hacer inteligibles y explícitas las condiciones sociales y los modelos culturales concretos mediante los que y en virtud de los cuales, los sujetos otorgan sentido a sus acciones" (1995, pág. 42). Shweder (1990) afirma que la psicología cultural tiene un carácter interpretativo, en el sentido de Geertz (1973, 1984). Shweder resume el sentido de este enfoque metodológico con la expresión "pensar a través de otros", es decir, dar sentido a la experiencia, al mundo intencional del otro en el marco de la cultura y de este modo, al yo del otro y al propio.

La psicología cultural, tal como se entiende desde este enfoque, intenta definir los términos de psique y cultura de forma nueva. La psique se refiere, según Shweder (1990), a la persona intencional. Rechaza el punto de vista dominante en la psicología general, la idea de unidad básica en la vida psíquica. A juicio de Shweder, esta idea,

basada en el postulado de un mecanismo procesador central, refleja el predominio de una tendencia implícita de carácter platónico. El compromiso con este platonismo implícito habría impedido que la revolución cognitiva de los sesenta pudiera desarrollar una teoría adecuada de la persona. Esta concepción de la persona (del *self*) debe reunir, en opinión de Serrano (1995), tres cualidades: la agentividad, la autointerpretación y la narratividad.

Por su parte, *una* cultura (mejor que *la* cultura), sería un mundo intencional, es decir, un mundo constituido para las personas intencionales o, al menos, la parte de este esquema que es heredada o recibida del pasado. Este mundo intencional existe realmente, pero sólo en cuanto que exista una comunidad de personas cuyas creencias, emociones, propósitos y representaciones mentales están dirigidas a él y son así influidas por él. Los objetos intencionales tienen influencia causal real, pero sólo en virtud de nuestras representaciones mentales de ellos. No tienen realidad "natural" al margen de las actividades y la comprensión humanas. Esta definición de la cultura remite a una perspectiva "romántica" en antropología, a la llamada "antropología simbólica", interesada especialmente en los aspectos no racionales del pensamiento humano (Shweder, 1984, Shweder y LeVine, 1984) y, en particular, a la noción de cultura de Geertz (1973). Efectivamente, este autor defiende un concepto semiótico de la cultura. Afirma que la cultura es una urdimbre de tramas de significación creadas por el ser humano, el contexto en el que pueden interpretarse los actos simbólicos. El análisis de la cultura sería, por tanto, una ciencia interpretativa en busca de significaciones, y no de explicaciones causalistas.

ENFOQUE DE COGNICIÓN EN CONTEXTO

En la segunda mitad de los setenta ha surgido en EEUU una corriente de estudio de los procesos cognitivos en estrecha relación con el contexto. Desde entonces se ha extendido cada vez más la idea de que es necesario estudiar la cognición humana en contexto. En este caso nos vamos a referir a los aspectos contextuales que tienen que ver con la definición individual y cultural de las situaciones en que se emplean y estudian las destrezas cognitivas. Según Cole (1988), la tendencia a estudiar los procesos cognitivos en sus contextos culturales ha surgido como respuesta a la necesidad de explicar las diferencias culturales en dominios cognitivos específicos, vinculados con dominios igualmente específicos de práctica sociocultural. En relación con dicha tendencia se ha generado también, dice este autor, un gran volumen de investigación empírica, con una fuerte base metodológica interdisciplinar. En este apartado nos vamos a referir a las aportaciones de autores como el propio Cole y el LCHC, Lave, Rogoff o Scribner, representativos del enfoque.

Para este enfoque, como para el anterior, el contexto no son simplemente los elementos de la situación considerados desde un punto de vista físico. Por el contrario, "los contextos están constituidos por lo que la gente está haciendo, así como por cuándo y dónde lo está haciendo. Esto es, los seres humanos en interacción sirven como entornos para los demás" (LCHC, 1983, pag. 333). La determinación de los contextos en los que se adquieren y emplean las destrezas cognitivas es uno de los mecanismos básicos por los que la cultura modela los procesos cognitivos individuales. Los aspectos más importantes del contexto, tal como lo conciben estos autores son los materiales empleados y su relación con las operaciones cognitivas, la significación del objetivo cognitivo propuesto y la situación social en que se emplean las destrezas (Rogoff, 1982).

Los estudios de cognición en contexto han cuestionado las unidades de análisis tradicionales de la investigación cognitiva sobre la cultura. Según los teóricos de este enfoque, la unidad de análisis empleada en estas investigaciones han sido los procesos cognitivos individuales en respuesta a una tarea de laboratorio (Lave, 1988). Para estos autores, dicha unidad de análisis no permite considerar toda la variedad de aspectos del contexto que influyen en el pensamiento humano en situaciones cotidianas. Desde su punto de vista, la cognición no es una actividad encapsulada en la cabeza del sujeto, sino una actividad que se produce dentro de un escenario sociocultural e implica la realización del pensamiento en un escenario práctico que hace uso de la información y los recursos disponibles fuera de la cabeza. La cognición, en definitiva, no es un actividad de producción de pensamientos, sino de guía de la acción. El estudio de la cognición debe abordarse, por tanto, en el marco de la actividad del sujeto. La cognición estaría distribuida, extendida en (no dividida entre) mente, cuerpo, actividad y escenarios socialmente organizados (Lave, 1988, 1990).

El enfoque contextual ha prestado especial atención a los aspectos metodológicos. En este sentido, ha criticado las metodologías dominantes en el campo de la psicología cognitiva y ha afirmado que no existen situaciones de observación que permitan conocer los "verdaderos" procesos cognitivos (LCHC, 1979; Rogoff, 1982). En consecuencia, estos autores prefieren emplear situaciones familiares que tengan significado real para el sujeto. No rechazan el uso de metodologías experimentales siempre y cuando el experimentador tenga en cuenta el papel del contexto y, en particular, el significado que los sujetos atribuyen a los sucesos, definiendo las situaciones en términos relevantes para las personas observadas. Se proponen métodos eclécticos, cualitativos, que permitan tomar en cuenta la interpretación de los participantes y cuantitativos, estadísticos, utilizados como reglas de inferencia. Al mismo tiempo, se propugna también el empleo de métodos etnográficos, nuevos en psicología, para examinar los papeles integrados de la persona y el contexto en el suceso global. En definitiva, afirma Scribner (1976), se requieren métodos tanto experimentales como observacionales. Los métodos observacionales servirían para determinar qué tareas están implicadas en ciertas prácticas y para describirlas a ellas y a los escenarios en que ocurren. Los métodos experimentales

serían necesarios para refinar estas descripciones y para analizar el conocimiento y los procesos cognitivos que intervienen en el cumplimiento de las tareas.

El enfoque contextual está asociado a una forma diferente de concebir la relación entre cultura y cognición. Como alternativa la concepción de la psicología transcultural, estos autores han ofrecido otra en la que la noción de *práctica* desempeña un papel fundamental. Este concepto puede definirse según Scribner y Cole (1981), como "...una secuencia de actividades recurrente y dirigida a una meta que usa una tecnología y unos sistemas de conocimiento particulares" (pag. 236). Unido al concepto de práctica está el de *destreza*, que se define como el conjunto coordinado de acciones implicadas en la aplicación de este conocimiento en escenarios particulares. La práctica, por tanto, tiene tres componentes: tecnología, conocimiento y destrezas. El término puede aplicarse tanto en esferas de actividad predominantemente conceptuales como en otras predominantemente sensorio-motoras, así como en dominios de mayor o menor amplitud. En todo caso, la práctica se refiere a formas socialmente desarrolladas y pautadas de usar conocimientos y tecnologías para realizar tareas.

ENFOQUE SOCIOCULTURAL

Las ideas fundamentales del enfoque sociocultural pueden resumirse como sigue (Wertsch, 1985a, 1991):

- 1) La tesis del origen social de los procesos psicológicos superiores. Los procesos psicológicos individuales tienen su origen en los procesos sociales.
- 2) La tesis de la mediación semiótica de los procesos psicológicos. El funcionamiento psicológico está mediado por instrumentos y signos.
- 3) El uso de la acción mediada semióticamente como unidad de análisis.

Con respecto a la primera cuestión, el enfoque sociocultural asume que las influencias sociales sobre los procesos psicológicos superiores ocurren simultáneamente en dos planos:

- a) *El plano microsocia*l. Vygotski consideraba que las interacciones cara a cara juegan un papel fundamental como motor del desarrollo psicológico. La noción de interiorización da cuenta del modo en que estas influencias se reflejan en el plano individual.
- b) *El plano macrosocia*l. Las interacciones cara a cara no ocurren en el vacío. Se producen en el marco de una cultura, en unas instituciones determinadas, en las que

Los seres humanos desarrollan unos determinados papeles, emplean herramientas y símbolos culturalmente creados e intentan conseguir unos determinados objetivos definidos socialmente.

Ambos planos de influencia se integran de manera indisoluble. Ambos se necesitan mutuamente y, aunque pueden separarse por motivos analíticos, están presentes de manera simultánea en cualquier situación.

Como ha señalado Wertsch (1985a, 1985b), la aportación más original e importante de Vygotski es el concepto de mediación semiótica. Vygotski definió este concepto en analogía con la noción de herramienta de Engels, distinguiendo dos tipos de herramientas: las herramientas físicas y las herramientas psicológicas, es decir, los signos. Aunque aceptaba que las formas elementales de conducta, se caracterizan por una reacción directa del organismo al ambiente, este esquema no es válido para la comprensión de procesos más complejos. En su lugar, defiende la existencia de una relación mediada entre el ser humano y su entorno a través de un vínculo, un eslabón intermedio que mediatiza dicha relación (Vygotski, 1979). A través del uso de herramientas, el ser humano regula y transforma la naturaleza y con ello se regula y transforma a sí mismo.

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 en que son empleados. Tienen un carácter social, ya que, por una parte, son producto de una práctica social y el acceso del individuo a ellos está asegurado por su pertenencia a un medio socio-cultural y, por otra, se adquieren a través de la interacción social cara a cara.

Las unidades de análisis fundamentales del enfoque sociocultural son la *actividad* y la *acción*. Para Wertsch (1985a), la actividad debe concebirse como un escenario social definido institucionalmente, en cuya definición son fundamentales las suposiciones de los participantes acerca de los papeles, metas y medios adecuados a dicho escenario. Lo que caracteriza a un escenario de actividad no es el espacio físico en que se encuentran los participantes, ni siquiera lo que otros esperarían que hicieran en él. La actividad sólo existe en la medida que es realizada, "actuada" por los participantes.

Para el enfoque sociocultural, la unidad de análisis del funcionamiento psicológico del sujeto es la *acción mediada por instrumentos semióticos* (Zinchenko, 1985, Wertsch, 1985a). Las acciones corresponden a un nivel de análisis diferente a las actividades. Mientras que las actividades se definen por su motivo, las acciones se definen por su meta. Así, la noción de actividad nos permite dar cuenta de los fenómenos de carácter institucional, mientras que la acción puede ser usada como unidad de análisis del funcionamiento psicológico del sujeto.

La psicología sociocultural aporta una perspectiva metodológica para estudiar los procesos psicológicos: el método genético. Sin embargo, el término método tal como era usado por Vygotski y, en general, por los psicólogos soviéticos de la época, no se refiere sólo al conjunto de técnicas empleadas en la investigación. Esta idea de método va más allá, incluye una concepción general, de carácter epistemológico, acerca de la naturaleza de los procesos psicológicos, su desarrollo y el modo de estudiarlos en coherencia con dicha naturaleza. Por ello, para Vygotski, estudiar los procesos psicológicos llevaba consigo la necesidad de considerar su origen y su desarrollo. Desde su perspectiva, la única forma de explicar (no sólo describir) los procesos psicológicos es examinarlos en su proceso de cambio, es decir, los mecanismos de génesis, formación y transformación de un fenómeno hasta su estado final, no limitando su estudio a la última fase (Wertsch, 1985a).

El enfoque sociocultural ofrece una visión alternativa a la de la psicología transcultural, que concibe a la cultura como un conjunto de variables independientes (Valsiner, 1988). Al definir la cultura en términos de actividades socioculturales, el enfoque sociocultural ofrece el eslabón intermedio entre lo social y lo psicológico. Deja de entender la cultura como estructura abstracta para concebirla como práctica de individuos concretos. Las actividades socioculturales y los procesos psicológicos pertenecen a diferentes niveles de análisis. No tiene sentido, por tanto, tratar de establecer relaciones mecánicas entre ellos. La tarea de investigación es más bien estudiar a fondo las características de las actividades socioculturales, sus elementos constituyentes, así como la forma en que surgen y se desarrollan las acciones en el marco de estas actividades.

Al establecer relaciones específicas entre actividades socioculturales y acciones mentales, las nociones de actividad y acción ayudan a ir más allá de los enfoques de caja negra. La clave no está en controlar experimentalmente un gran número de variables que puedan afectar a los procesos cognitivos para aislar los efectos de la cultura, sino en profundizar en los procesos por los que las actividades determinan las acciones.

En esta determinación, los signos desempeñan un papel fundamental. Por una parte, las acciones son mediadas por signos, transformándose cualitativamente por su intervención. Por otra parte, los signos son herramientas que surgen en las actividades socioculturales. De la misma forma que cada individuo participa en una amplia gama de actividades socioculturales, emplea también una variedad de procedimientos semióticos que son específicos de esas actividades.

CONCLUSIÓN

Los enfoques presentados a lo largo de las páginas anteriores, comparten algunas críticas fundamentales a la aproximación cognitiva tradicional al problema de la relación entre cultura y pensamiento. Estas críticas pueden resumirse de la siguiente manera:

- Rechazo del universalismo que concibe la cultural como un “accidente” y los procesos mentales como capacidades abstractas que permanecen invariables de unos contextos a otros. Para ellos, la propia definición de lo mental debe incluir el contexto socio-cultural.
- Rechazo de la conceptualización de la cultura como variable independiente y de la visión de “caja negra” acerca de la relación entre cultura y cognición.
- Aceptan la idea de que la definición del contexto no se agota en los elementos físicos del entorno y tiene, necesariamente, un cierto componente subjetivo, ya que incluye la definición de los participantes. Se trata, en definitiva, de un contexto de naturaleza esencialmente semiótica, dado que está constituido por interpretaciones, es decir, por signos (contexto intralingüístico).
- Consideran que el comportamiento humano (la acción) no puede entenderse al margen de los sistemas de significación que le dan sentido (“actos de significado”, según Bruner, 1990).

Las diferencias entre ellos surgen, desde nuestro punto de vista, cuando se analizan con más detalle otros aspectos, como el estatus de lo simbólico en relación con la práctica social. Para el enfoque que hemos llamado simbólico, la cultura es una creación mental, un mundo intencional de significados cuya existencia no tiene sentido al margen de dichos significados. La práctica social, por tanto, es práctica significativa, y sólo puede entenderse a través de los sistemas de significación de los participantes en dicha práctica. En la línea de la antropología interpretativa, estos autores asumen que cada sistema de significados (cada cultura) es un universo organizado y que no es posible establecer explicaciones desde fuera de dicho sistema. Las culturas no pueden ser explicadas, sino interpretadas, es decir, vistas a través del sistema simbólico que constituye otra cultura. De este modo, la práctica social no es vista como factor explicativo de los símbolos, en la medida que ella misma no puede ser analizada si no es dentro de un determinado sistema simbólico.

La posición del enfoque de cognición en contexto está próxima a la anterior. No obstante, podemos encontrar algunos matices diferenciadores. Este enfoque otorga una mayor importancia explicativa a la práctica social que el enfoque simbólico. Por contra,

en su análisis no hay un lugar de especial relevancia para los aspectos estrictamente semióticos, los cuales pasan a un segundo plano dentro del cuadro general de la relación entre cultura y pensamiento. Es la práctica lo que sirve de marco para la cognición humana. Los significados, los signos, son elementos de dicha práctica, no sus constituyentes.

Por último, el enfoque sociocultural, representa, a nuestro juicio, una visión capaz de integrar ambos elementos, práctica y símbolos. Por una parte, reconoce el papel constituyente de los signos para la conciencia humana, por otra, la visión instrumental del signo, que lo deriva de la actividad sociocultural, aleja a la escuela socio-histórica de una forma de entender la conciencia y la cultura que ellos mismos calificarían de "idealista". En relación al enfoque de cognición en contexto, la escuela socio-histórica (o, más estrictamente, el enfoque sociocultural) ofrece también unidades de análisis apropiadas para entender el funcionamiento psicológico humano y su relación con la cultura, como son las nociones de actividad y acción. La actividad es un contexto social, un escenario institucional actuado por los participantes por medio de sus relaciones sociales. Estas relaciones son de naturaleza comunicativa, semiótica. En este caso, no obstante, el signo no es un tipo de realidad superpuesto a las relaciones sociales y anterior a ellas, sino que surge del curso mismo de dichas relaciones, como su instrumento privilegiado. Por ello, cuando los participantes en la interacción social "crean" un determinado escenario sociocultural (una actividad) lo hacen por medio de los signos con los que se comunican con otros individuos y consigo mismos. Al emplear estos signos están utilizando un tipo de herramienta que condensa un gran número de interacciones previas, de prácticas sociales en las que han surgido dichos signos y que han sido (y siguen siendo) transformadas por el uso que hacen de ellos los participantes.

Frente a esta visión del significado como "encarnación" de las prácticas sociales, el enfoque simbólico concibe la cultura como una trama de significados. Al defender que estos significados no pueden ser explicados, sino sólo interpretados desde otra trama de significados, sitúa a dichos significados en el primer plano, como "marcos de interpretación del mundo". Cada cultura se convierte así en un sistema de significados "autónomo" (en el mismo sentido en que lo es una lengua determinada), que no puede ser explicado, sólo traducido a otro sistema (otra cultura), en la misma medida en que una lengua puede ser traducida a otra. La práctica social, en lugar de ser concebida como la explicación de los significados, debe ser analizada "a través" de los propios significados, que adquieren un papel constitutivo de ella. Es aquí donde a mi juicio podemos encontrar la diferencia más importante entre las posiciones del enfoque simbólico y el enfoque sociocultural vigotskiano. Dado que toda la obra de Vygotski, Luria y Leontiev está basada en un fuerte compromiso con la tradición filosófica marxista, la tarea que se propone es explicar la conciencia humana y, consecuentemente, la actividad simbólica de ésta, a partir de la práctica social, una práctica social enraizada en las condiciones materiales de la existencia. Junto a esto, Vygotski y sus colegas conside-

raban que para superar la "crisis histórica de la psicología" (Vygotski, 1991) era necesario construir una ciencia capaz de explicar la conciencia humana, superando la distinción, que encontramos en los propios inicios de la psicología científica, entre una psicología explicativa centrada en los procesos elementales y una psicología interpretativa de los procesos superiores, en la que tendría cabida la cultura.

REFERENCIAS

- Aguirre Batzán, A. (1995). La psicología cultural. *Anthropologica*, 17, 47-69.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press (trad. española: *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza, 1991).
- Cole, M. (1988). Cross-cultural research in the sociohistorical tradition. *Human Development*, 31, 137-151.
- de la Mata, M.L. (1993). *Mediación semiótica y acciones de memoria: Un estudio sobre la interacción profesor-alumno en educación formal de adultos*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- de la Mata, M.L. y Ramírez, J.D. (1989). Cultura y procesos cognitivos: hacia una psicología cultural. *Infancia y Aprendizaje* 46, 49-70.
- Geertz, C. (1973/1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Geertz, C.(1984). On the native's point of view. En R. Shweder y R. LeVine (Eds.). *Culture theory*. Londres: Cambridge University Press.
- Jahoda, G. (1992). *Crossroads between culture and mind*. N. York: Harvester. Trad. cast: *Encrucijadas entre la cultura y la mente. Continuidades y cambio en las teorías de la naturaleza humana*. Madrid: Visor, 1995.
- Kozulin, A. (1986). The concept of activity in Soviet psychology: Vygotsky, his disciples and critics. *American Psychologist*, 41(3), 264-274.
- Krewer, B. (1990). Psyche and culture - Can a culture-free psychology take into account the essential features of the species "Homo sapiens"? *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 12 (1), 24-37.
- Laboratory of Comparative Human Cognition (1983). Culture and cognitive development. En W. Kessen (Ed.). *Handbook of child psychology: History, theory and methods*. Vol. 1. N. York: Wiley.

- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. cast: *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós, 1992.
- Lave, J. (1990). The culture of acquisition and the practice of understanding. En J.W. Stigler, R.A. Swisher y G. Herdt (Eds.). *Cultural psychology: Essays on comparative human development*. Cambridge: C.U.P.
- Leontiev, A.N. (1981). The problem of activity in psychology. En J.V. Wertsch (Ed.). *The concept of activity in Soviet Psychology*. N. York: Sharpe.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rogoff, B. (1981). Schooling and the development of cognitive skills. En H.C. Triandis y A. Heron (Eds.). *Handbook of cross-cultural psychology. Vol. 4*. Boston: Allyn & Bacon.
- Rogoff, B. (1982). Integrating context and cognitive development. En M.E. Lamb y A.L. Brown (Eds.). *Advances in developmental psychology (Vol. 2)*. Hillsdale, N.J.: L.E.A.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. N. York: Oxford University Press. Trad. cast: *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós, 1993.
- Scribner, S. (1976). Situating the experiment in cross-cultural research. En K.F. Riegel y J.A. Meacham (Eds.). *The developing individual in a changing world. Historical cultural issues (Vol. 1)*. La Haya: Mouton.
- Serrano, J. (1995). La emergencia de la psicología cultural en el panorama de la psicología actual. *Anthropologica*, 17, 35-45.
- Scribner, S y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Shweder, R. (1984). Anthropology's romantic rebellion against enlightenment, or there is more to thinking than reason and evidence. En R. Shweder y R. LeVine (Eds.). *Culture theory*. Londres: Cambridge University Press.
- Shweder, R. (1990). Cultural psychology: What is it? En J.W. Stigler, R.A. Shweder y G. Herdt (Eds.). *Cultural psychology: The Chicago symposia on culture and human development*. N. York: Cambridge University Press.

- Shweder, R. y LeVine, R. (1984) (Eds.). *Culture theory*. Londres: Cambridge University Press.
- Shweder, R.A. y Sullivan, M.A. (1993). Cultural psychology: Who needs it?. *Annual Review of Psychology*, 44, 497-593.
- Valsiner, J. (1988). Culture is not an independent variable: A lesson from cross-cultural research for "mainstream" psychology. *Comunicación presentada al XXIV International Congress of Psychology*. Sidney, Australia.
- Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotski, L.S. (1991). El significado histórico de la crisis de la psicología. En *Obras escogidas*. Vol. 1. Madrid: Visor.
- Wertsch, J.V. (1985a). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. Trad. cast: *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988.
- Wertsch, J.V. (1985b). *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (Trad. cast: *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1993).
- Zinchenko, V.P. (1985). Vygotsky's ideas about units for analysis of mind. En J. V. Wertsch (Ed.). *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.

