

8



Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación

Ignasi Vila Mendiburu
Departamento de Psicología
Universitat de Girona

Presentación

Ya a finales de los años ochenta, diferentes protagonistas de la innovación educativa se fijaron en alguna de las ideas del psicólogo soviético Lev S. Vigotsky y, por ejemplo, nociones como la *zona de desarrollo próximo* o la *mediación semiótica de la mente* pasaron rápidamente a formar parte del acervo y el quehacer educativo. Hoy en día, nadie duda de la importancia del triángulo educativo —quién aprende, quién enseña y los contenidos que hay que enseñar y aprender— y, por tanto, de las interacciones que en él se producen. A diferencia de otros planteamientos que enfatizan casi exclusivamente las interacciones entre la persona que aprende y los contenidos que deben ser aprendidos, la originalidad de Vigotsky se encuentra en mostrar la importancia también de las interacciones sociales que permiten organizar la actividad del

Lev S. Vigotsky



aprendiz. Este capítulo está dedicado a conocer las ideas psicológicas principales de Vigotsky que apoyan sus propuestas sobre la relación entre desarrollo y aprendizaje. Pero, no nos limitamos a ello, sino que además también pretendemos mostrar el contexto intelectual y cultural en el cual Vigotsky desarrolló sus ideas, así como la influencia que él y sus continuadores han ejercido en el mundo de la educación.

Algunas claves intelectuales de la URSS de los años veinte

En 1917, año en que Vigotsky se licencia en derecho, Lenin y los bolcheviques toman el poder, una vez derrocado el zar y después de un corto interregno de un gobierno socialdemócrata presidido por Kerenski. La Revolución de Octubre supuso un cambio total en la Rusia zarista con un enorme impacto en la intelectualidad más joven. Luria, tras manifestar que existe una gran diferencia entre su vida y la de sus colegas de Occidente, afirma lo siguiente:

Éstos no han vivido la atmósfera fantásticamente estimulante de una sociedad en movimiento activo, la influencia estimulante de una revolución, el fuerte y decisivo estímulo de sentirse parte de una sociedad que realiza un extraordinario progreso en un tiempo muy corto... Todo el mundo se sentía parte de un movimiento gigante de significación histórica única. (Luria, 1979, pp. 11-12)

No tenemos testimonios directos del impacto que tuvo en el joven Vigotsky la Revolución de Octubre, pero podemos suponer que fue muy importante. A veces, en Occidente, se ha juzgado mal la obra de Vigotsky y se ha afirmado que su marxismo era postizo y que, de hecho, no creía en él. Sin embargo, no parece que fuera así y como señala Wertsch (1985) su adhesión al marxismo fue honesta y profunda. En cualquier caso, Vigotsky comienza a trabajar justo en el momento de la Revolución, la cual se inspira en un conjunto de principios filosóficos, políticos e ideológicos que hacen mella en su espíritu y animan una parte importante de su trabajo.

Después de la derrota, en 1922, del Ejército Blanco, en la Unión Soviética se despliega un enorme entusiasmo por la creación de una nueva sociedad. Este entusiasmo, como ya he dicho, alcanza a amplios sectores de la población y, entre ellos, a la intelectualidad más joven, la cual piensa que, de la misma manera que el marxismo había servido para guiar la toma del poder, del mismo modo había de servir para construir la nueva sociedad. Evidentemente, en dicha construcción la ciencia tenía un espacio importante, entendida en muchos casos como conocimiento aplicado y dirigido a dar respuesta a necesidades sociales. De este modo, el marxismo se convierte en el referente teórico de los diferentes planteamientos o postulados en el ámbito del conocimiento, el cual se entiende como la *ciencia de las ciencias* ya que, en él, se encuentra el único método científico, la dialéctica, y, por tanto, de lo que se trata es de desarrollar conocimiento científico a partir del uso de la dialéctica y de hacer corresponder las diferentes epistemologías con la epistemología marxista.

Es cierto que este planteamiento culmina y se hace oficial en el periodo en que Stalin gobierna la Unión Soviética, pero venía de lejos y se encuentra tanto en las tesis que defiende Lenin en *Materialismo y Empiriocriticismo* (Sacristán, 1983) como en las discusiones de los años veinte sobre unas supuestas ciencia burguesa y ciencia proletaria. Vigotsky no estuvo al margen de estas disquisiciones y en su libro *El significado histórico de la crisis en psicología*, escrito en 1926, recoge estos postulados y aboga por la construcción de una psicología científica que se apoye en el marxismo. En sus palabras:

La dialéctica abarca la naturaleza, el pensamiento, la historia: es la ciencia más general, universal hasta el máximo. Esa teoría del materialismo psicológico o dialéctica de la psicología es lo que yo considero psicología general. (Vigotsky, 1992, p. 389)

No es este el lugar para criticar con detalle esta posición que conllevó problemas importantes para la URSS en ciencias como la biología o la lingüística (Graham, 1976), sino de resaltar que en el clima intelectual de la URSS de los años veinte estas ideas formaban parte del acerbo común de la intelectualidad adherida al marxismo, de la cual formaba parte Vigotsky. Estas ideas no eran discutidas y se daban por buenas como un requisito previo a la construcción de cualquier conocimiento científico. Además, ello incluía también la noción de *verdad*. De hecho, en aquellos años, la concepción de la ciencia y del marxismo que tenían los bolcheviques y, en consecuencia, la hegemonía intelectual que se derivaba de ello, remitía de una u otra manera a la idea de que la verdad era intrínseca al conocimiento científico y, dada su concepción del marxismo y de la dialéctica, la verdad era revelada mediante el uso del materialismo dialéctico. En el caso de Vigotsky, la siguiente cita muestra su pensamiento:

Marxista es [...] sinónimo de verdadera, científica. [...] Y para nosotros la cuestión debe plantearse así: nuestra ciencia se convertirá en marxista en la medida en que se convierta en verdadera, científica; y es precisamente a su transformación en verdadera y no a coordinarla con la teoría de Marx a lo que nos vamos a dedicar. Tanto para preservar el legítimo significado de la palabra, como por responder a la esencia del problema no podemos decir psicología marxista en el sentido en que se dice: psicología asociativa, experimental, empírica, eidética. La psicología marxista no es una escuela entre otras, sino la única psicología verdadera como ciencia, otra psicología, aparte de ella, no puede existir. Y por el contrario: todo lo que ha habido y hay verdaderamente de científico en la psicología forma parte de la psicología marxista: este concepto es más amplio que el de escuela e incluso el de corriente. Coincide con el concepto de psicología científica en general, dondequiera que se estudie y quienquiera que lo haga. (Vigotsky, 1992, p. 404)

Es evidente que en esta cita hay un rechazo explícito a la idea de *ciencia burguesa o idealista y ciencia proletaria o objetiva* que tanto daño hizo a la Unión Soviética de los años cuarenta y cincuenta, cuando Vigotsky afirma que todo lo que hay de verdad en la psicología de su tiempo forma parte de la *psicología marxista*, independientemente de dónde se hace y de quién la hace¹. Pero a pesar de esta afirmación, Vigotsky se resistió a llevar este argumento hasta el final y acabó planteando que la psicología verdadera y científica únicamente era posible desde el nuevo orden social.

No cabe duda que las ideas expresadas sobre esta cuestión por Engels en el *Anti-Dühring* y en *Dialéctica de la Naturaleza* y por Lenin en *Materialismo y Empiríocriticismo* fueron uno de los referentes más importantes que Vigotski utilizó para fustigar a Kant. A la vez, no hace falta decir que hoy día nadie conoce a Lenin por sus ideas sobre la epistemología de la ciencia y que a Engels no se le tiene en cuenta; en cambio, Kant es considerado como uno de los pensadores más importantes sobre la filosofía de la ciencia. Con ello quiero decir que la idea de Vigotsky, en relación con la existencia del binomio ciencia-verdad y, además, con su realización mediante el uso del único método científico, la dialéctica, capaz de revelar unas leyes objetivas y universales inscritas en la naturaleza, no tiene ningún interés. No obstante esta afirmación, también es importante señalar que, para Vigotsky, como para otros científicos de su época, lo que figuraba en primer lugar era la ciencia y, en segundo lugar, quedaba la ideología y la política. Por eso, tanto él como otros científicos como Oparin o Schmidt son considerados, ellos y sus teorías, como referentes importantes del conocimiento actual, a pesar de estar fundamentadas epistemológicamente en el materialismo dialéctico.

A ello cabe añadir otra reflexión. A diferencia de lo que ocurrió a partir de finales de los años treinta (entre otras cosas, la desaparición de Vigotsky del panorama científico de la URSS), durante los años veinte el clima intelectual y científico de la URSS era relativamente diverso y en ningún caso se intentó imponer puntos de vista científicos desde criterios o argumentos ideológicos o políticos. Ésta y la propia concepción de Vigotsky fueron lo que permitió a nuestro autor entrar en contacto con la obra de Bajtin, el cual tenía muy poca relación con el marxismo.

Otro aspecto importante que configuró la noción del marxismo en la URSS fue la concepción leninista que remite a la unidad de la teoría y la práctica. Por eso, entre otras cosas, Vigotsky estuvo interesado en cuestiones relacionadas con la educación con un énfasis especial en lo que hoy día llamamos *necesidades educativas especiales*. En los años veinte, dos ideas inspiraban la *nueva pedagogía*. En primer lugar, el uso de la educación como un factor determinante en la construcción no ya de una nueva sociedad sino de una *nueva persona*, una *nueva personalidad* inspirada en el lema leninista «de cada uno según sus posibilidades y a cada uno según sus necesidades»; en segundo lugar, la extensión universal de la educación al conjunto de la infancia y la adolescencia. Este segundo aspecto tenía una gran importancia ya que el régimen zarista había limitado enormemente la educación, de forma que las clases sociales más desfavorecidas no tenían acceso o era muy restringido. Por eso, en las preocupaciones pedagógicas de aquellos años podemos encontrar la alfabetización de las personas adultas o la escolarización de un gran número de niños y niñas que vivían en la calle a consecuencia de la pérdida de sus familias en las guerras que conmocionaron dichas tierras entre 1914 y 1922.

La mayor parte de los experimentos pedagógicos que se desarrollaron en dichos

1. Recordemos que uno de los argumentos utilizados por Lysenko para rechazar las leyes de Mendel en biología consistió en decir que Mendel era sacerdote y reaccionario y, por tanto, su ciencia sólo podía ser y servir a la burguesía.

años estaban inspirados en experimentos semejantes realizados desde comienzos de siglo en los Estados Unidos y, en concreto, por ejemplo, el programa educativo de Blonsky, uno de los paidólogos más influyentes del momento, proponía, como Dewey, una enseñanza centrada en el niño, enfocada a la resolución de problemas y de base democrática (Kozulin, 1984). A la vez, en dicho proyecto pedagógico, las cuestiones referidas al desarrollo infantil cobraron también una gran importancia y, por eso, el mismo Vigotsky definió la paidología como la ciencia que estudia el desarrollo de la infancia. Pero, probablemente, la característica más acusada de las nuevas propuestas pedagógicas fue la transcendencia social de los proyectos educativos. Dewey (1929), después de su visita a la Unión Soviética, manifestó que los pedagogos soviéticos estaban muy agradecidos a sus colegas norteamericanos ya que se apoyaban en ellos, pero que, a la vez, consideraban que, a diferencia de ellos, la forma en que dichos colegas concretaban sus proyectos era trivial ya que no formaban parte de ningún objetivo social general. Por el contrario, en la Unión Soviética, existía un proyecto global de construcción de una sociedad y una persona nueva, lo cual permitía que los «proyectos educativos» estuvieran al servicio de dicho objetivo y que, en último término, el criterio para evaluarlos era su utilidad social.

Lev S. Vigotsky: una corta vida con una gran proyección intelectual

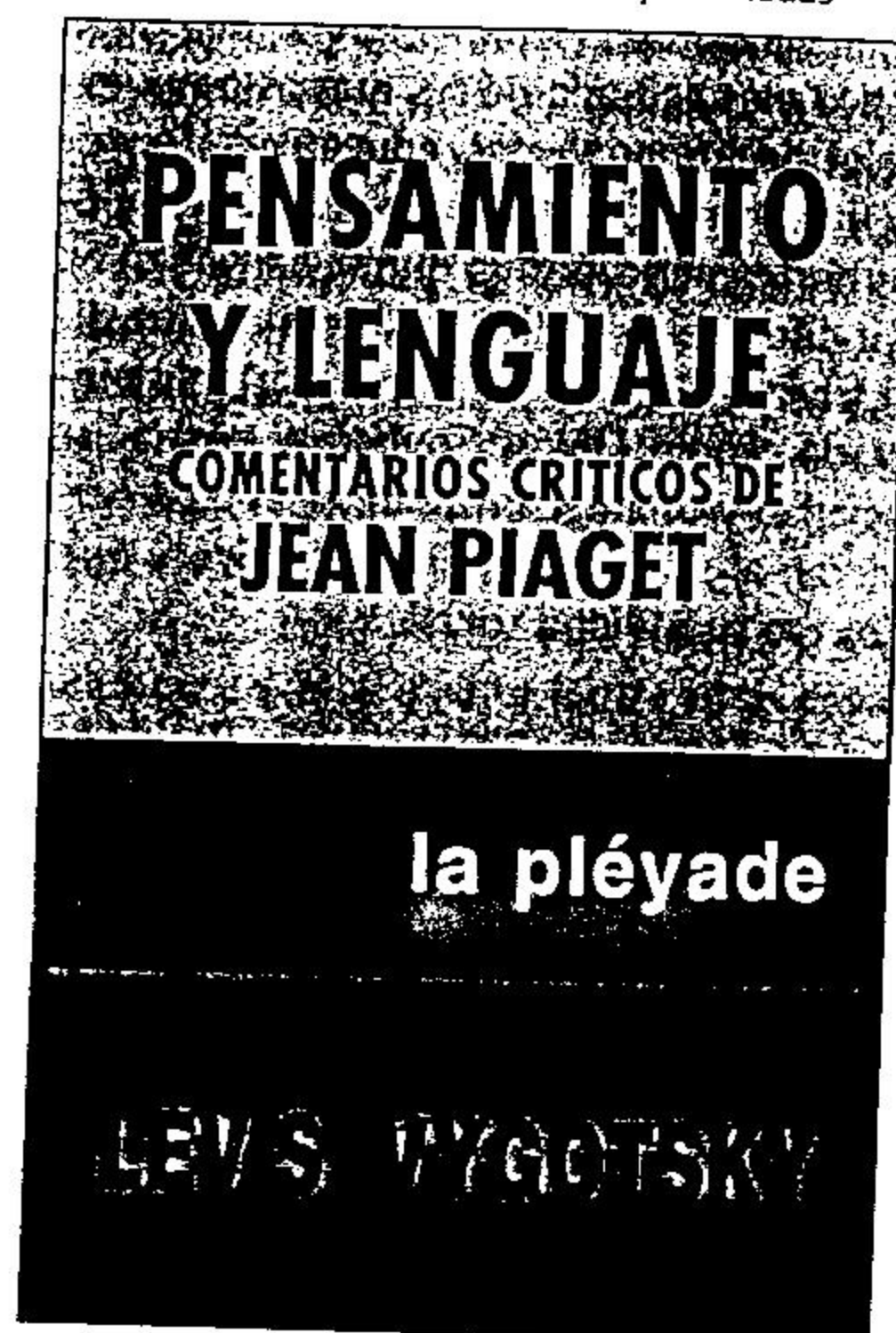
Vigotsky nació el 17 de noviembre de 1896 en Orxa, una pequeña ciudad de Bielorusia, cercana a Minsk, la capital. Cuando tenía un año, su familia, judía, se trasladó a la ciudad de Gomel, también en Bielorusia, donde Vigotsky pasó su infancia y una parte importante de su juventud. Era el segundo hijo de una familia de ocho hermanos. El clima familiar estaba lleno de estímulos intelectuales y Dudkin, amigo de Vigotsky, explica que en su casa se organizaban un sinfín de tertulias sobre arte y cultura, además de un té obligatorio en el que toda la familia Vigotsky participaba en diálogos y discusiones que tuvieron una gran influencia en la formación de los hijos mayores (Levitin, 1982).

Antes de iniciar el bachillerato en el Gimnasium judío de Gomel, Vigotsky tiene un tutor en su casa, Solomon Aixpiz, estudiante revolucionario y deportado a Siberia, que utiliza un método pedagógico inspirado en los diálogos socráticos que tiene como objetivo el desarrollo de un pensamiento crítico y autónomo. Sus capacidades intelectuales son innegables y sus amigos, a los quince años, le llaman el *pequeño profesor*. Vigotsky acaba el bachillerato, en 1913, con una medalla de oro y, tras diversas peripecias dada su extracción judía, consigue entrar en la Universidad de Moscú y, en un primer momento, presionado por su padre, se matricula en medicina, pero al cabo de un mes pasa su matrícula a la Facultad de Derecho.

Desde pequeño, Vigotsky se había interesado por la literatura y el teatro². Por

2. No hubo ningún período de su vida en que no escribiera alguna cosa sobre teatro y, en relación con la literatura, le apasionaba la poesía.

En *Pensamiento y lenguaje*, Vigotsky describe el proceso de interiorización del lenguaje como principal instrumento de la conciencia humana. A pesar de estar escrita en 1934, no ha sido hasta el final de 1970 cuando sus ideas han sido difundidas, conocidas y utilizadas



eso, probablemente, su interés inicial en la universidad estaba en el ámbito de las letras y, en concreto, la historia y la filología. Pero, al ser judío, ello le impedía cualquier salida profesional en relación con dichas disciplinas y eligió la carrera de medicina que no tenía trabas profesionales para las personas judías. Sin embargo, no debía de estar demasiado contento y se pasó a derecho, a la vez que cursaba los estudios de psicología, filosofía y literatura de la Universidad Popular Xaniavski, que contaba con los mejores profesores de la Universidad de Moscú que habían sido expulsados por oponerse al régimen zarista.

En 1917 se licencia en derecho y vuelve a Gomel donde trabaja como profesor de literatura en la escuela, de estética y historia del arte en el conservatorio y de psicología experimental en la Escuela de Magisterio. En aquellos años se interesa sobre todo en la literatura y en la semiótica y funda, junto con su amigo Dudkin y su primo David, lingüista reconocido próximo al formalismo ruso, una editorial de libros de bolsillo que tenía como objetivo la edición de las obras más importantes de la

literatura. También en aquellos años, escribe en parte *Psicología del Arte*, que será su tesis doctoral. En 1920, tiene el primer ataque de tuberculosis, enfermedad de la cual morirá años después. En 1924 se casa con Roza Smèkhova con la cual tendrá dos hijas. En estos siete años, los que van desde su licenciatura en derecho hasta su boda, Vigotsky no abandona su preparación intelectual y continúa estudiando lingüística, filosofía y psicología³.

En 1924 su vida cambia radicalmente. Se presenta en Leningrado, en el Congreso Pan-ruso de Psiconeurología, y lee una comunicación sobre la metodología utilizada por la psicología reflexológica y los problemas implicados en el estudio de la actividad consciente de las personas que tiene un gran impacto en el auditorio y que conlleva que Kornilov, entonces director, le ofrezca un trabajo de investigador —ayudante de segunda— en el Instituto de Psicología de Moscú.

3. Vigotsky conocía perfectamente el alemán además del ruso y leía en latín, griego, francés, hebreo e inglés.

Vigotsky se traslada a Moscú y vive en los sótanos del propio Instituto. Nada más llegar forma equipo con Luria y Leontiev, ambos miembros del Instituto, y constituyen lo que más adelante será conocido como la *troika*. Su influencia en el Instituto es carismática y existen numerosos testimonios (Vila, 1987) que ponen de manifiesto su capacidad para organizar grupos de trabajo y persuadir a la audiencia en favor de sus ideas.

En los primeros años, Vigotsky organiza el trabajo en dos frentes. Uno, construir una psicología científica que diera cuenta de la actividad consciente del ser humano y, dos, desarrollar un conjunto de técnicas dirigidas a diferentes ámbitos de la vida humana. Por eso, sin dejar la investigación básica, Vigotsky se relaciona con pedagogos, enseñantes, clínicos, etc. Y, entre otras cosas, ya en 1925, crea el Laboratorio de Psicología para la Infancia Anormal de Moscú que, en 1929, se transforma en el Instituto de Defectología Experimental del Comisionado del Pueblo para la Educación. A finales de 1925, tras un viaje a Europa para visitar diferentes instituciones educativas y psicológicas, se le agrava la enfermedad y es internado en un hospital donde redacta *El significado histórico de la crisis en psicología* y prepara la edición de las clases dictadas en la Escuela de Magisterio de Gomel con el título de *Psicología pedagógica*.

Una vez recuperado, vuelve al trabajo frenético y la *troika*, junto a Zaporòjets, Moròzova, Levina, Bojòvitx y Slavina establecen las bases de la escuela histórico-cultural que, alrededor de 1930, está ya constituida. Al inicio, sus ideas no fueron muy bien recibidas, pero en poco tiempo el grupo de trabajo, encabezado por Vigotsky, recibe un gran número de ofertas y peticiones. La más importante, en 1929, consistió en el establecimiento de una nueva base de operaciones en Khàrkov a la que se trasladan Luria, Leontiev, Bojòvitx y Zaporòjets y constituyen un nuevo grupo junto con Galperin y Zintxenkov. Las razones de este desplazamiento se encuentran en las críticas que comenzaban a oírse en Moscú en contra de las tesis psicológicas de Vigotsky y sus seguidores, las cuales eran calificadas de *idealistas*, de modo que buscaron un lugar, alejado del Instituto de Psicología de Moscú comandado por Kolbanovski, para continuar tranquilamente sus investigaciones. Vigotsky no se trasladó a Khàrkov y continúa en Moscú, pero hizo numerosas visitas e, incluso, al final de su vida se matricula en esta universidad, junto con Luria, para cursar estudios de medicina.

Su trabajo psicológico de estos años lo compatibiliza con el trabajo educativo y, en concreto, participa activamente en la organización de la escuela pública, además de formar parte del Presidium de la Academia de Educación Comunista N.K. Krúpskaia y de participar activamente en el Departamento de Pedagogía del Conservatorio de Moscú, el Instituto Pedagógico-Industrial K. Liebknecht y el Instituto de Salud Infantil y de la Adolescencia. Además, todavía tiene tiempo de desplazarse a Leningrado y organizar un nuevo grupo de investigación en el que participan Elkonin y Rúbinstein.

Al final de su vida, Vigotsky trabaja en Moscú con Levina, Slavina y Menxinskaia y se interesa por la práctica clínica en el ámbito de la defectología —por ejemplo, las afasias— con el objeto de abordar el estudio de las habilidades preservadas y el potencial de evolución de aquellas que se han visto afectadas más que en el déficit en sí mismo. A principios de 1934, la tuberculosis no le deja escribir y dicta los artículos a

un taquígrafo. Así prepara la edición de *Pensamiento y Lenguaje*, especialmente la introducción y el último capítulo. A pesar de estar gravemente enfermo se niega a ser hospitalizado y el 9 de mayo de 1934, mientras está en su despacho de la universidad sufre una hemorragia y se le traslada a su casa. A finales de mayo, se repite la hemorragia y es ingresado en el Sanatorio Serébriani Bor donde muere el 1 de junio a la edad de treinta y siete años. Fue enterrado en el cementerio Novodévítxi de Moscú.

La psicología de Vigotsky: un intento de construir una psicología general

La obra de Lev S. Vigotsky ha tenido un impacto importante entre los psicólogos evolutivos en los últimos veinte años. Si bien una parte importante de su libro, *Pensamiento y Lenguaje*, fue conocida en 1962, no ha sido hasta el final de los años setenta e inicio de los ochenta que sus ideas han sido ampliamente difundidas, conocidas y utilizadas. Probablemente, una parte de su éxito está en relación con las críticas que, desde la psicología evolutiva, se han hecho al planteamiento solipsista de Jean Piaget y al énfasis por sustituir el sujeto *epistémico* por el sujeto *psicológico*. No obstante y, a diferencia de Jean Piaget, Vigotsky no propuso ningún modelo de funcionamiento psicológico individual, lo cual ha hecho que algunos psicólogos evolutivos intentaran complementar una teoría con la otra sobre la base de considerar que Piaget explicaba el desarrollo del conocimiento físico y Vigotsky el desarrollo del conocimiento social. Es evidente también que este camino está, hoy en día, completamente cerrado y que, para la inmensa mayoría de psicólogos evolutivos que se mueven en una perspectiva constructivista, la solución no es sumar Piaget y Vigotsky, sino construir una nueva teoría que tenga en cuenta los postulados que provienen tanto de una como de otra. En este apartado pretendemos exponer los rasgos fundamentales de la propuesta vigotskiana y sus implicaciones educativas. Posteriormente, abordaremos sus limitaciones y los desarrollos posteriores que, apoyándose en las tesis fundamentales de Vigotsky, han intentado ir más allá de sus ideas.

La conciencia: el objeto de estudio de la psicología

Vigotsky, una vez instalado en el Instituto de Psicología de Moscú, dicta una conferencia en la que fustiga con fuerza las ideas reflexológicas de Békhterev y Pávlov y afirma que entre la especie humana y el resto del mundo animal hay una barrera infranqueable, de forma que no se puede estudiar al ser humano como si fuera únicamente un mamífero, ya que de ese modo la biología devora a la sociología y la fisiología a la psicología. Para Vigotsky, el estudio del comportamiento humano requiere invocar la noción de conciencia, ya que la conducta humana está guiada no únicamente por procesos biológicos, sino fundamentalmente por elementos subjetivos que no siempre son racionales o aprendidos. Por eso, la conciencia existe objetivamente en relación con la conducta y, por tanto, no se trata de reeditar el espiritualismo de la psicología del siglo XIX y comienzos del XX, sino de traducirla a un lenguaje objetivo y científico para así poder comprender su papel en relación con el comportamiento humano.

Vigotsky retoma la diferencia wundtiana entre procesos psicológicos inferiores y procesos psicológicos superiores y afirma que la psicología debe centrarse en el estudio de los segundos, no como historia de los pueblos, sino desde el conocimiento objetivo y científico. Para él, el estudio de las funciones psicológicas inferiores o elementales permite explicar la conducta animal, pero en ningún caso la conducta humana. Esta última se caracteriza por apoyarse en la experiencia acumulada por generaciones anteriores que no está presente al nacer sino que se adquiere mediante procedimientos diversos, el más importante de ellos la educación. Es una experiencia histórica, a diferencia de lo que ocurre en el mundo animal, cuya conducta puede explicarse mediante la experiencia heredada más la experiencia individual. Además, en la conducta humana se debe invocar también otro tipo de experiencia, la social, aquella que permite establecer conexiones a partir de la experiencia que han tenido otros seres humanos.

Experiencia histórica y experiencia social es lo que caracteriza el mundo de la especie humana y, por tanto, los procesos psicológicos superiores, a diferencia de los inferiores, no se pueden explicar como una adaptación pasiva al medio tal y como sugería la reflexología o, posteriormente, el modelo estímulo-respuesta. Por el contrario, los procesos psicológicos superiores guían la conducta humana mediante la autorregulación y, en consecuencia, provocan una adaptación activa al medio.

La característica central de las funciones elementales es que están directamente y totalmente determinadas por los estímulos procedentes del entorno. En lo que respecta a las funciones superiores, el rasgo principal es la estimulación autogenerada, es decir, la creación y uso de estímulos artificiales que se convierten en las causas inmediatas de la conducta. (Vigotsky, 1979, p. 69)

A la vez, Vigotsky considera que, al inicio de la vida, las funciones psicológicas existen en su forma elemental y, por tanto, lo que debe explicar la psicología es el paso de lo elemental a lo superior o, en otras palabras, de lo natural a lo cultural y, a la vez, las formas de mediación que hacen posible dicho paso. Entre los primeros escritos de Vigotsky y la teoría socio-cultural hay cambios importantes respecto a su noción de mediación (Vila, 1987), pero, sin embargo, desde mi punto de vista, nunca modificó su noción sobre la conciencia. En el conjunto de sus escritos siempre está presente la idea de que aquello que tiene que estudiar la psicología es la manera en que la especie humana refleja la realidad. Wertsch (1985, pp. 187-188) mantiene esta misma idea y sugiere que, para Vigotsky, la conciencia vendría a ser «las formas exclusivamente humanas de reflejar la realidad que emergen en un medio socio-cultural». Esta idea de la conciencia está claramente influida por la teoría del reflejo de Lenin, la cual sugiere que el conocimiento es el reflejo de la realidad objetiva en el cerebro de las personas. La siguiente cita de Kuusinen ejemplifica el pensamiento de Lenin:

En la conciencia del hombre no existen las cosas mismas, con sus propiedades y relaciones, sino sus imágenes o representaciones mentales o ideales; éstas, con más o menos fidelidad, reproducen los rasgos de los objetos que son conocibles y, en este sentido, se parecen a los propios objetos. (Kuusinen, 1960, p. 100)

No hace falta decir que estas manifestaciones, asumidas por Vigotsky, tienen

Leontiev (izquierda) y Luria (derecha) formaron equipo junto con Vigotsky en el Instituto de Psicología de Moscú



muy poco que ver con el posterior constructivismo piagetiano que se apoya claramente en Kant. Lenin, en su libro *Materialismo y Empiriocrítica*, critica y fustiga⁴ cualquier posición filosófica que aborda problemas que no se refieren directamente al mundo material o social, sino a las herramientas que empleamos en el mundo de la mente (o conciencia) para construir conocimiento como son, por ejemplo, las teorías o los conceptos.

Sin embargo, a pesar de que Vigotsky mantiene una noción de conciencia muy poco adecuada que, por ejemplo, le lleva a conclusiones erróneas sobre el futuro de la psicología en su libro *El Significado Histórico de la Crisis en Psicología* (Vila, 1990), no es menos cierto que sus preocupaciones psicológicas siempre están en relación con intentar comprender la construcción y el funcionamiento de la conciencia. En este sentido, también se debe añadir que, a diferencia de Piaget, su noción de conciencia no está únicamente relacionada con conocimiento o con lo cognitivo, sino que, especialmente al final de su vida, considera que se ha de introducir también el componente afectivo para comprender la conciencia en su totalidad (Vila, 1985).

El método genético y la psicología del desarrollo

Las preocupaciones de Vigotsky para desentrañar los misterios de la conciencia le conducen directamente a construir, al igual que Piaget, una «psicología» entre las «psicologías». Su propuesta consiste en estudiar las distintas reestructuraciones de la conciencia a lo largo del desarrollo y, como señalan Cole y Scribner (1979), esta aproximación evolutiva no se puede confundir con una teoría de la evolución o el desarrollo infantil, sino que, desde la perspectiva de Vigotsky, es el método principal de la psicología.

4. Lenin, en *Materialismo y Empiriocrítica*, fustiga especialmente a los empiriocriticistas Mach y Avenarius y, en concreto, su interés por los conceptos y las teorías científicas. Ambos, siguiendo la tradición histórica de Kant, inventan estos nuevos problemas científicos que Lenin desprecia completamente.

Vigotsky toma prestada a Blonski su afirmación de que «la conducta tan sólo puede comprenderse como historia de la conducta» (Vigotsky, 1979, p. 105) y, por eso, el análisis psicológico, además de centrarse en el proceso, en oposición al objeto, y de ser explicativo y no únicamente descriptivo, «regresa a la fuente principal y reconstruye todos los puntos del desarrollo de una determinada estructura» (Vigotsky, 1979, p. 105), de modo que esta última debe comprenderse como «una forma cualitativamente nueva que aparece en el proceso de desarrollo» (Vigotsky, 1979, p. 105).

Para Vigotsky, método genético y psicología están íntimamente entrelazados, ya que, desde su punto de vista, es la única manera de llegar a comprender y explicar la conciencia humana. Tal y como decíamos en el apartado anterior, para Vigotsky, el problema central es el paso de una conciencia elemental —funciones psicológicas elementales— a una conciencia superior —funciones psicológicas superiores— y, por tanto, cómo se produce dicho paso, qué reorganizaciones comporta en la conciencia y semejantes y, todo ello, sólo es posible si se estudia el origen y el desarrollo de la conciencia.

Pero Vigotsky no limita el método genético al ámbito de la ontogénesis sino que añade que, para comprender la conducta humana, se han de abordar tres ámbitos distintos:

- La evolución de la especie.
- La evolución cultural.
- La propia ontogénesis.

Rivière aclara el pensamiento de Vigotsky:

Para Vigotsky, el desarrollo humano sólo podía entenderse como síntesis producida por la confluencia de dos órdenes genéticos diferentes: la maduración orgánica y la historia cultural. Estaría, por una parte, la evolución biológica de la especie (que se expresa y refleja en el proceso ontogenético de maduración) hasta dar en el homo sapiens. Por otra parte, el proceso de desarrollo histórico, de evolución cultural desde el hombre primitivo. Que incidirá también directamente, a través de la relación con las personas que le rodean, en el desarrollo psicológico de cada niño. (Rivière, 1984, pp. 61-62)

La filogénesis sirve a Vigotsky para aclarar las diferencias entre la especie humana y los simios más evolucionados. Pero, dichas diferencias no son únicamente biológicas, sino que, junto a razones de este tipo, existen también otras relacionadas con el uso de instrumentos. Vigotsky considera que la incorporación de la herramienta comportó históricamente la posibilidad de que apareciera el trabajo socialmente organizado, lo cual implicó la cooperación social y la aparición de formas arbitrarias para regularla. De ellas, la más importante, el lenguaje, lo cual conduce a Vigotsky a decir que probablemente la falta de lenguaje «puede ser la diferencia fundamental entre la inteligencia humana y la del chimpancé» (Vigotsky, 1977, p. 66).

Da la impresión de que Vigotsky mantiene una posición bastante ingenua sobre las relaciones entre la filogénesis y el desarrollo cultural. Como afirma Wertsch (1985), no se puede aceptar que, dado un momento de la evolución, antes de él no era posible la cultura y después sí. Sin embargo, a pesar de esta especificación, lo que tiene más interés de Vigotsky es la consideración de que a partir de la actividad socio-cul-

tural, bien en forma de trabajo, bien gracias al lenguaje, aparece una nueva forma en la naturaleza del desarrollo que conduce hacia las funciones psicológicas superiores.

Para Vigotsky, la evolución socio-cultural ha hecho posible que la especie humana elaborara progresivamente sistemas artificiales, cada vez más complejos y arbitrarios, con el fin de regular la conducta entre sus miembros en el ámbito de las relaciones sociales. Estas herramientas son designadas por Vigotsky con el nombre de signos, y su sistema más importante es el lenguaje. Pero una de las características de estos sistemas, la arbitrariedad, determina una nueva propiedad: ser un reflejo de la realidad. De esta manera, aparece un nuevo uso ligado a los signos. No únicamente permiten el control de la conducta, sino que se convierten en mediadores de la propia conducta, de la conducta individual. (Vila, 1987, p. 74)

Luria (1980) encabezó una expedición a la República del Uzbekistán con el objetivo de intentar testar algunas de las hipótesis de la teoría socio-cultural. En concreto, se trataba de conocer qué tipo de relaciones existían entre unas determinadas condiciones socio-históricas de existencia y los sistemas psicológicos de las personas. Luria estudió cinco grupos diferentes que diferían en su bagaje cultural, su actividad práctica y sus relaciones sociales:

- Mujeres analfabetas no implicadas en actividades de producción.
- Personas analfabetas no incorporadas al trabajo colectivo, pero que mantenían una economía individual.
- Mujeres sin instrucción educativa que asistían a cursos de preparación para tareas sociales.
- Personas con muy bajo nivel educativo, pero con una gran implicación en el trabajo colectivo de los kolkhozos.
- Un grupo de estudiantes de pedagogía.

La hipótesis consistía en pensar que en los dos primeros grupos la actividad psíquica estaría determinada por el uso de instrumentos directamente relacionados con su actividad práctica, mientras que en los otros grupos aparecerían formas más complejas y mediadas de la actividad psíquica.

De hecho, la tesis central de este trabajo consistía en pensar que los cinco grupos estaban en «diferentes etapas del desarrollo histórico-social» (Luria, 1979, p. 40) y, por tanto, ello tenía un reflejo directo en su actividad psíquica. Y, con relación a ello, uno de los aspectos centrales era su diferente dominio del lenguaje (analfabetismo versus dominio de la lectura y la escritura), además de su diferente implicación en las actividades sociales. Es decir, diferentes usos del lenguaje determinarían niveles diferentes de mediación y, en consecuencia, formas diferentes de la actividad psíquica.

Posteriormente, Cole y Scribner (1981) intentaron validar las hipótesis vigotskianas en la comunidad vai (una comunidad que ocupa una parte del territorio de Liberia). En esta comunidad, las personas vai aprenden un sistema de escritura de manera informal, al margen del contexto escolar. La investigación consistió en estudiar las relaciones entre la actividad psíquica de personas vai y sus diferentes dominios de la lectura y la escritura, de modo que compararon grupos vai

que únicamente dominaban la lengua escrita de su comunidad con grupos vai que además habían recibido instrucción formal en inglés. Los resultados de su investigación y la reinterpretación de los resultados de Luria muestra que no existe una relación directa entre dominio de la lectura y la escritura, enseñanza formal y actividad psíquica superior, pero ambos trabajos mostraron que existen relaciones entre el uso descontextualizado de instrumentos de mediación, especialmente el lenguaje, y la aparición de formas avanzadas de la actividad psíquica superior.

La mediación semiótica de la mente y el origen social de la conciencia

En el transcurso de este artículo hemos llegado al núcleo fundamental de las tesis vigotskianas. Ya no se trata de distinguir lo elemental y lo superior por su lugar de control —el medio o la propia persona—, sino por su carácter mediado o no. A lo largo de esta exposición, hemos introducido varias veces el valor de la mediación en la obra de Vigotsky. En definitiva, cree que, a diferencia de los procesos psicológicos elementales, los procesos psicológicos superiores están mediados —y surgen a lo largo del desarrollo— por los signos y los símbolos, los cuales son arbitrarios y convencionales y, por tanto, sólo pueden ser incorporados individualmente desde las relaciones sociales. Kozulin lo expresa claramente:

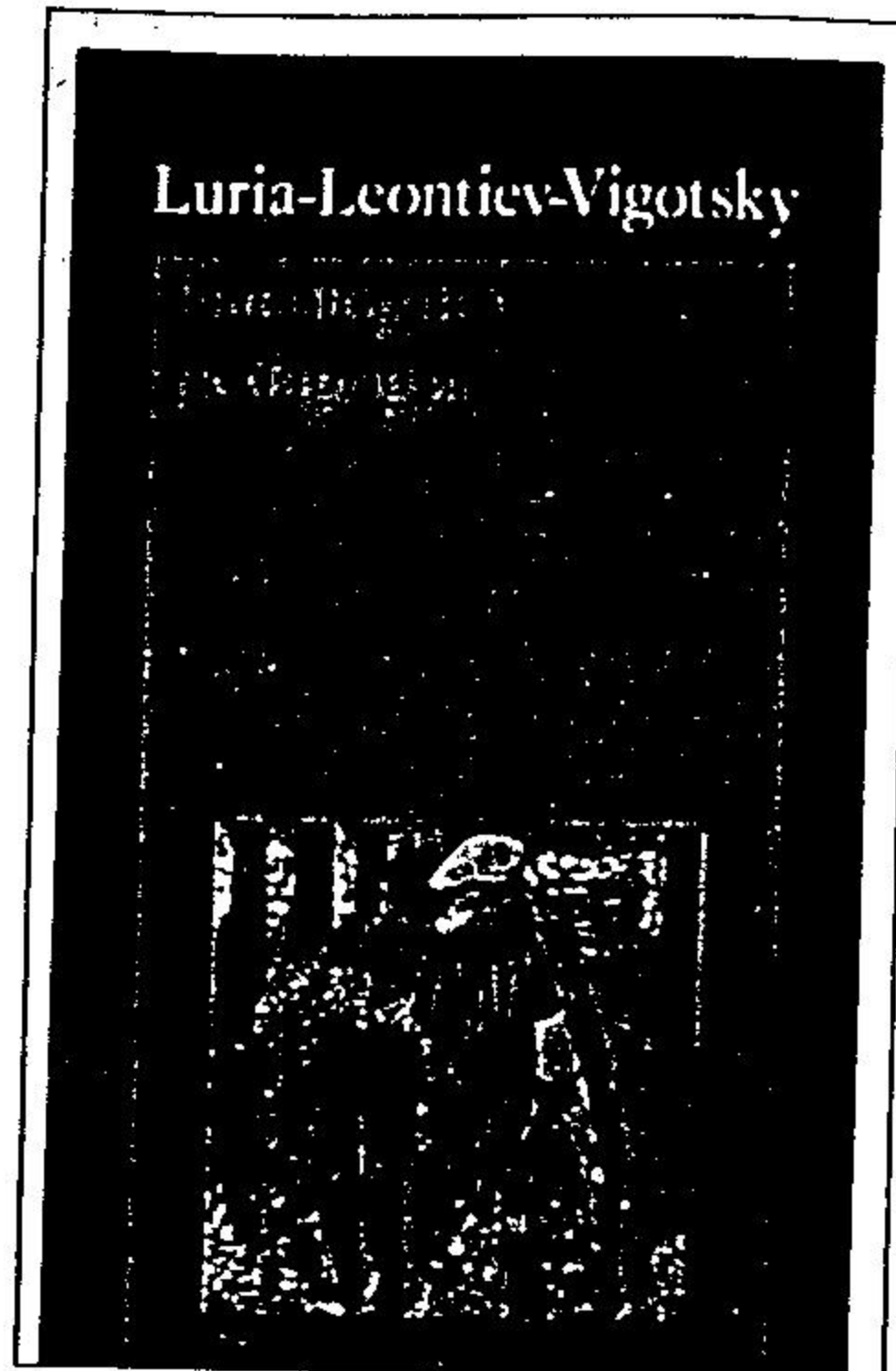
[Vigotsky] se sintió atraído por el siguiente paralelismo: en el mundo material la interacción entre herramienta y objeto de acción, ambos materiales, se convierte en un «producto» que puede utilizarse materialmente, pero también posibilita algún conocimiento sobre las propiedades del objeto. Este resultado (conocimiento) conceptual «misterioso» de una interacción puramente material, que Marx y Engels trataron teóricamente con cuidado y atención, inspiró a Vigotsky de forma importante. Si la interacción material produce conocimiento, por qué la interacción entre dos procesos naturales, A con X y X con B, no podría producir una función mental superior. (Kozulin, 1984, p. 106)

Tal y como dice Kozulin, Vigotsky establece un cierto parecido entre las herramientas materiales y las psicológicas. Ambas tienen una función instrumental de mediación, pero se distinguen en cómo orientan la actividad humana. La herramienta material está dirigida hacia fuera y produce cambios en el objeto, mientras que la herramienta psicológica está orientada internamente y no modifica el objeto de la operación psicológica. A la vez, ambas son artificiales y, por tanto, de naturaleza social. En un artículo de 1930, dice que estas herramientas psicológicas son:

[...] lenguaje, diversos sistemas de contar, técnicas mnemotécnicas, sistemas simbólicos de álgebra, obras de arte, escritura, diagramas, mapas, dibujos; en definitiva, todo tipo de sistemas convencionales. (Vigotsky, 1981, p. 137)

Pero la aportación más original de Vigotsky consiste en expresar que la distinción básica entre el ser humano y los animales es la significación, es decir, la creación y el uso de signos. Para Vigotsky, las herramientas psicológicas, las responsables a través de la mediación del paso de lo elemental a lo superior y, por tanto, de la emergencia y la construcción de la conciencia, son los signos y los símbolos. Riviére lo expresa claramente y dice que para Vigotsky:

En *Psicología y pedagogía* se recoge una colección de artículos de estos conocidos psicólogos soviéticos



La conciencia no es [...] un manantial originante de los signos, sino que es un resultado de los propios signos.

Las funciones superiores no son solamente un requisito de la comunicación, sino que son un resultado de la comunicación misma. (Rivière, 1984, p. 36)

Desde esta perspectiva, Vigotsky realizó numerosas investigaciones para conocer el origen y el desarrollo de la conciencia. Así, colocaba a las criaturas en situaciones que iban más allá de sus posibilidades actuales y estudiaba cómo determinados estímulos neutros pasaban a ser medios auxiliares para la resolución de la tarea en la medida en que se convertían en significativos, en relación con la tarea, para las criaturas. A lo largo de sus experimentos, observó que los adultos no paraban de utilizar herramientas psicológicas para la resolución de problemas, pero que lo hacían de forma muy diferente a la infancia más pequeña. Mientras que esta última se apoyaba siempre en signos

externos (contar con los dedos, etc.), las herramientas que empleaban los adultos estaban emancipadas de sus formas externas. Esta constatación significó que Vigotsky se tomara en serio la idea de la interiorización de los signos y los símbolos, de modo que éstos aparecían siempre en el ámbito de lo externo, pero a medida que se dominaba su uso se interiorizaban para ser utilizados internamente como amplificadores de las capacidades psicológicas.

En su obra *Pensamiento y Lenguaje*, Vigotsky describe el proceso de interiorización del lenguaje como principal instrumento de la conciencia humana. Así, desde su punto de vista, el lenguaje en origen es social y aparece en el ámbito de la relación con los demás como instrumento privilegiado para regular y controlar los intercambios sociales. Pero, a medida que se va dominando su uso, comienza a emplearse como instrumento auxiliar para la resolución de problemas. Así, del lenguaje social, del lenguaje para la comunicación, se desgaja una parte que, subjetivamente, la criatura lo emplea como si comunicara con alguien, pero, objetivamente, sirve para regular y planificar su propia conducta. Ciertamente, dicho *alguien* es ella misma o, en otras palabras, la criatura habla consigo mismo y se *dice* la manera de afrontar o resolver un problema. En una primera fase, este lenguaje tiene una forma externa —el lenguaje egocéntrico— y, con el tiempo, se va interiorizando —el lenguaje interior—

y deja de escucharse porque su forma es interna. Lenguaje egocéntrico y lenguaje interior cumplen la misma función: mediar y amplificar la mente humana, pero se distinguen en que el primero es audible y el segundo no.

Pero, no cabe duda que los signos y los símbolos son artificiales y, por tanto, convencionales y arbitrarios o, dicho de otro modo, son el resultado de la historia social y cultural de una comunidad determinada y, por tanto, su incorporación y dominio por parte de aquellos que los desconocen —la infancia— solamente puede ser el resultado de un aprendizaje específico en dicho contexto comunitario. Aprendizaje que, a la vez, requiere que alguien los enseñe, es decir, que aquellos que ya saben usarlos enseñen a usarlos a aquellos que no saben.

Por eso, para Vigotsky, la conciencia es un producto social que emerge de las relaciones que establecen las personas entre sí. En estas relaciones los menos capaces aprenden —porque los más capaces les enseñan— a emplear el conjunto de procedimientos de naturaleza simbólica que son relevantes en un contexto cultural determinado para poder participar activamente y de pleno derecho en la vida social.

Las ideas pedagógicas de Vigotsky

De lo dicho hasta ahora podemos concluir que, para Vigotsky, el desarrollo de las criaturas y los procesos de enseñanza y aprendizaje son interdependientes. Tal y como hemos expuesto anteriormente, la participación en determinadas prácticas educativas como aprender a leer, a escribir, a contar y otras comporta nuevas formas del psiquismo que, a la vez, permiten abordar la enseñanza sistemática desde otra perspectiva. Del mismo modo, la incorporación de instrumentos de naturaleza simbólica a través de la enseñanza formal media el desarrollo en el sentido de amplificar el conjunto plurifuncional que es la conciencia y, por tanto, todas sus funciones como la memoria, la atención, la resolución de problemas y semejantes.

A la vez, en la concepción vigotskiana aparece otra idea importante: el aprendizaje escolar precede al desarrollo. Si la persona se construye de fuera hacia adentro gracias a aquello que aprende a usar en el ámbito de sus relaciones sociales, no cabe duda que la instrucción, el aprendizaje, aquello que se aprende, precede a la propia conciencia y a la actividad psíquica individual. Si la conducta individual está guiada y planificada por la propia persona, la cual puede hacerlo porque emplea anteriormente herramientas psicológicas que previamente eran externas y cuyo uso fue aprendido en la relación con los demás y a través de procesos específicos de enseñanza y aprendizaje, no cabe duda tampoco que el aprendizaje precede al desarrollo.

Estas ideas llevaron a Vigotsky a formular su noción más conocida: la *zona de desarrollo próximo*. Con esta noción Vigotsky quiere mostrar las relaciones que existen entre funcionamiento interpsicológico —con los demás— y funcionamiento intrapsicológico —la persona consigo misma. Así, critica las pruebas psicométricas y el cociente intelectual porque únicamente miden aquello que ya es capaz de hacer autónomamente una criatura, pero son incapaces de medir aquello que es capaz de hacer con la ayuda de otra persona más capaz. Con ello distingue entre el nivel evolutivo real —aquello que puede hacer una persona de manera independiente— y el nivel evolutivo potencial —aquello que puede hacer una persona con la ayuda de otra más capaz— e introduce la *zona de desarrollo próximo* entendida como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vigotsky, 1979, p. 133)

La zona de desarrollo próximo condensa muchas de las ideas de Vigotsky en el sentido de entender que, en el ámbito de lo social, las personas se implican en la realización conjunta de actividades y se establece un funcionamiento interpsicológico de modo que, con relación a una tarea determinada, la persona más capaz hace de conciencia vicaria, externa, y guía la conducta de la otra persona a la vez que le posibilita —porque se lo *enseña*— el dominio de las herramientas implicadas en la resolución de la tarea. De este modo, la persona menos capaz no sólo resuelve la tarea, sino que incorpora nuevos usos de los signos y los símbolos que, a partir de ahora, podrá emplear individualmente. Se produce desarrollo y, por tanto, funcionamiento intrapsicológico, gracias a participar en la zona de desarrollo próximo en la que esta persona aprende en el ámbito de lo interpsicológico aquello que necesita intrapsicológicamente para poder actuar autónomamente.

Desde este planteamiento, Vigotsky introduce la enorme importancia de los *contenidos procedimentales*, junto a otros, en la enseñanza formal. O, en otras palabras, en el ámbito de la vida cotidiana y de lo informal es posible incorporar muchos instrumentos y procedimientos relevantes para poder participar activamente en un contexto cultural determinado, pero es evidente que alguno de ellos, y especialmente sus usos más descontextualizados, requieren de la enseñanza formal, lo cual hace a ésta enormemente relevante para el desarrollo de las personas. La educación, para Vigotsky, es un instrumento decisivo para el desarrollo de las personas y, por eso, debe ser comprendida y diseñada desde esa perspectiva. Se trata de educar para desarrollar capacidades en las personas que las hagan competentes en un contexto social y cultural determinado.

A la vez, en las ideas de Vigotsky aparece otra cuestión de enorme importancia y trascendencia educativa. Los aprendizajes que realizan las personas no se efectúan únicamente en el contexto escolar. Desde la perspectiva de Vigotsky, con relación al desarrollo humano, junto a las prácticas educativas escolares, se deben de contemplar otro tipo de prácticas educativas como, por ejemplo, las familiares o las que se producen en el grupo de iguales. La noción de *aprendizaje* de Vigotsky y, en consecuencia, de *educación* va más allá de la educación formal y no queda limitada a esta última. En último término, Vigotsky nos habla de la importancia de la cultura, a través de la significación, como fuente del desarrollo individual y de la socialización. Pero, la cultura, en el sentido vigotskiano, abarca todo un conjunto de procedimientos y herramientas que van, como hemos visto, desde las obras de arte hasta los usos más descontextualizados del lenguaje, sin olvidar la lógica y la matemática. Y, muchas de estas herramientas, como ya hemos señalado, forman parte de la vida cotidiana y se incorporan desde las relaciones sociales informales que tenemos las personas. Por eso, desde una perspectiva vigotskiana, todo aquello que redunde en la mejora no sólo de las prácticas educativas escolares sino del conjunto de prácticas educativas en las que participamos las personas redundará, a la vez, en el desarrollo humano.

La psicología cultural

No podemos acabar el capítulo de este libro sin referirnos al estatus actual de las ideas de Vigotsky en el ámbito de la educación, de las de algunos de sus continuadores y del futuro de las perspectivas educativas que abre la teoría socio-cultural o socio-histórica. Es verdad, y sería erróneo ignorarlo, que las ideas de Piaget han tenido más influencia en la educación que las ideas de Vigotsky, pero también es verdad que, en los últimos años, estas ideas han ganado terreno y, en la actualidad, son un referente importante en el ámbito de la innovación educativa.

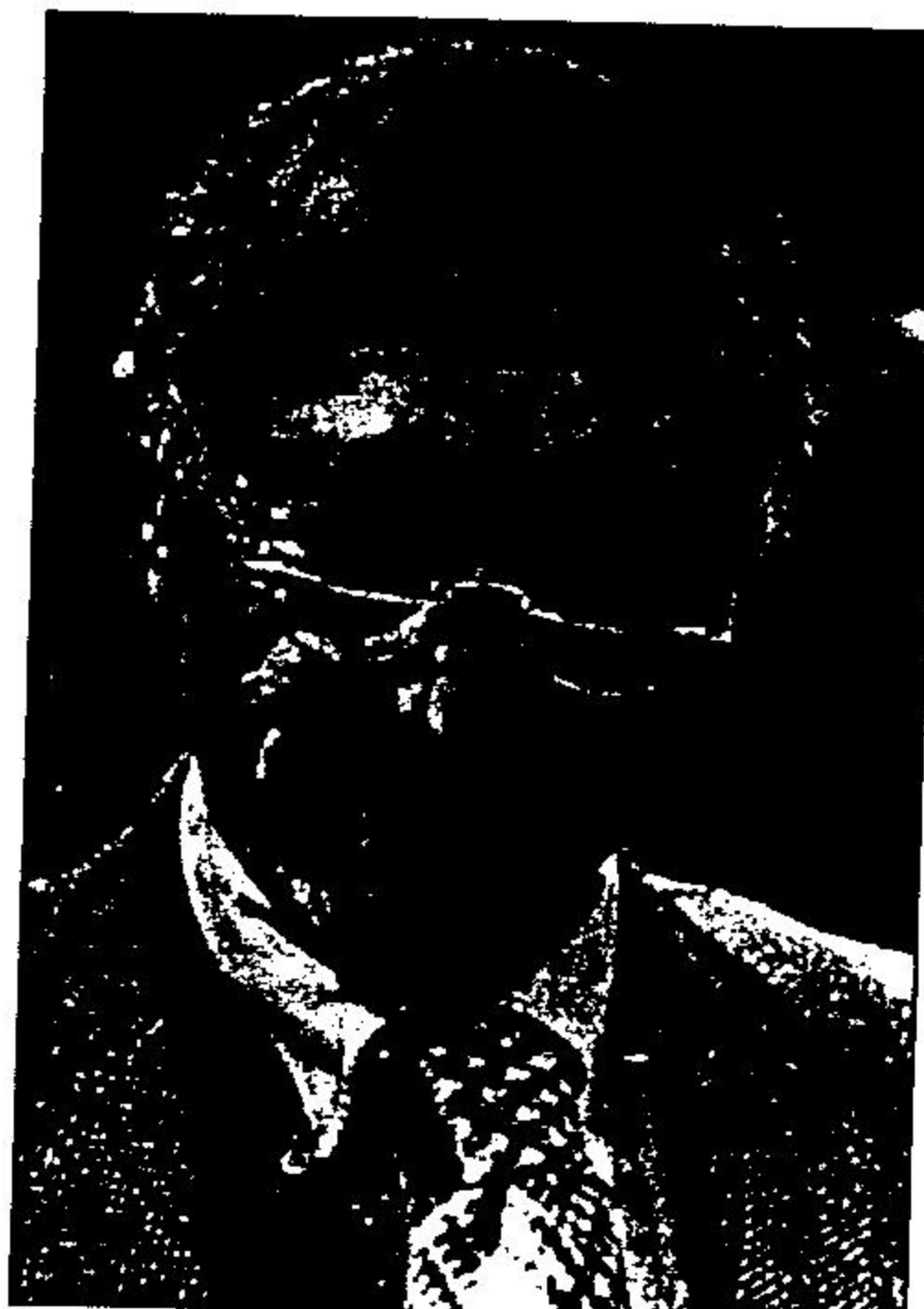
Varios han sido los autores que se han situado en el marco de las ideas de Vigotsky y han intentado ir más allá de sus propuestas o de reformular alguna de ellas a la luz de las nuevas investigaciones. De todos ellos cabe destacar a Jerome Bruner, Michael Cole y James Wertsch. Probablemente, de todos ellos, el más influyente haya sido Jerome Bruner, al cual vale la pena dedicar unos cuantos párrafos.

Jerome Bruner distingue a la especie humana del resto de especies animales por su capacidad de educar. En concreto, afirma que nuestra especie está mal definida como *homo sapiens* y debe ser considerada como *homo docens*. En su relato, esta consideración debe ser entendida como la capacidad que tenemos las personas de adoptar una perspectiva intersubjetiva en el sentido de conectar (o de «leer») la mente de los demás y, en consecuencia, poder compartir juntos aquello que únicamente está en la mente de una persona. Ciertamente, esta idea va más allá de las tesis de Vigotsky, pero se sitúa en línea con ellas.

De hecho, aquello que más importa a «Bruner-psicólogo» es el problema de la significación. O, en otras palabras, de cómo se construyen los significados y, por tanto, de cómo se crean y se negocian en el contexto de una comunidad. Y, es evidente, que en esta preocupación enlaza directamente con las ideas de Vigotsky y asume, con él, lo siguiente:

Los sistemas simbólicos que los individuos utilizaban al construir el significado eran sistemas que estaban ya en su sitio, que estaban ya «allí», profundamente arraigados en el lenguaje y la cultura. Constituían un tipo muy especial de juego de herramientas comunal, cuyos utensilios, una vez utilizados, hacían del usuario un reflejo de la comunidad. (Bruner, 1990, p. 27)

J.S. Bruner



En esta concepción, tal y como refleja uno de sus últimos libros⁵, la educación se convierte en la puerta de la cultura, entendida ésta como el conjunto de conocimientos, herramientas, valores, normas, etc. que hace posible la existencia de sistemas simbólicos compartidos y formas tradicionales de vivir y trabajar juntos.

En esta perspectiva, la educación es concebida antropológicamente y la escuela se convierte en uno de los referentes más importantes para que las personas encuentren su propio camino en un contexto cultural determinado y, a la vez, sean capaces de comprender dicho contexto cultural en sus complejidades y contradicciones. Por eso, la educación ya no se puede entender exclusivamente como:

[una mera] transmisión de las habilidades básicas que se requieren para ganarse la vida o para mantener la competitividad económica de los respectivos países. (Bruner, 1997, p. 10)

Al contrario su objetivo, su «tarea central es crear un mundo que dé significado a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones» (Bruner, 1997, p. 10).

La originalidad del pensamiento de Bruner está en su concepción de la narración y sus implicaciones educativas. Así, como afirma Cole (1996), para Bruner la narración —aquello que conecta los acontecimientos con el tiempo— se encuentra en el centro del pensamiento humano ya que la representación de la experiencia en narraciones proporciona una estructura —la *psicología popular* en término de Bruner— que permite a las personas integrar sus experiencias y entenderse mutuamente. Por eso, si la educación es, en último término, la entrada a la cultura y, por tanto, a la individualización y socialización, ello está directamente en relación con las formas de narrar de la escuela. Y, en consecuencia, la escuela se debe esforzar en reconocer el tipo de narraciones que ofrece ya que es, desde ellas, desde donde las personas construyen su identidad y sus modelos de acción.

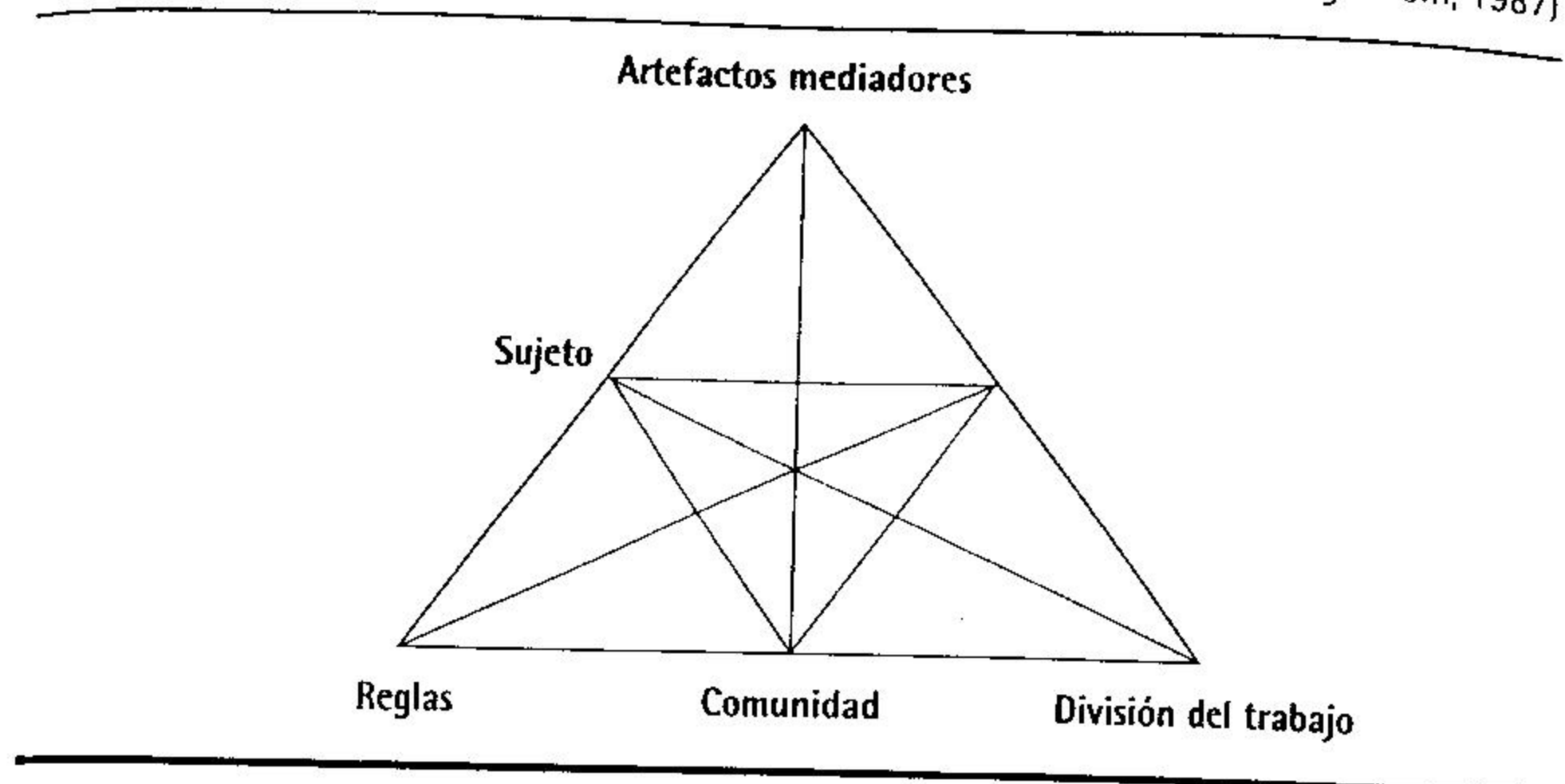
Bruner, desde esta perspectiva, se ha interesado especialmente en la educación de las criaturas en situaciones de marginación y exclusión y ha mostrado cómo se puede organizar la escuela, de modo que permita el *aprendizaje mutuo o aprendizaje cooperativo* desde la base de una *cultura cooperativa* que proporciona un modelo sobre cómo funciona la cultura en general si «estuviéramos operando de la mejor forma y más alegre y si nos estuviéramos concentrando en la tarea de la educación» (Bruner, 1997, p. 15) y en el que el profesorado es un facilitador de la «*actividad mental cooperativa y comunitaria*» y quien suministra los conocimientos, las habilidades, las normas, los valores y las actitudes para poder llevar conjuntamente a buen puerto los objetivos consensuados colectivamente.

También James Wertsch, apoyándose en las ideas de Vigotsky y Bajtin, señala la importancia de la narración como herramienta mediadora en la amplificación de la mente humana y resalta la importancia de la educación como instrumento que valida —o denigra— determinadas formas narrativas que son pertinentes en un contexto cultural determinado y específico.

Michael Cole también se encuadra en la psicología cultural y acepta alguna de las ideas de Vigotsky, pero amplía otras. En primer lugar, acepta la concepción vi-

5. Bruner (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Visor.

Cuadro 1. El triángulo mediacional básico expandido (Reproducido de Engeström, 1987)



gotskiana sobre la acción mediadora de los instrumentos, pero la amplifica notablemente. Así, el triángulo básico sujeto-mediador-objeto planteado por Vigotsky se modifica en su propuesta en un conjunto de triángulos interconectados (Vila y Basedas, 1998) en el que, junto al nivel de la acción mediada, se *representa* que la acción sólo existe en relación con las reglas sociales, la división del trabajo entre el sujeto y las otras personas y en un contexto comunitario (véase cuadro 1).

En el esquema de Engeström, la comunidad se refiere a todas aquellas personas que comparten el mismo objeto; las reglas a las normas y convenciones explícitas que restringen las actividades en el sistema de actividad, y la división del trabajo a la división de las acciones orientadas a los objetos entre los miembros de la comunidad. La idea de Cole es que los componentes de un sistema de actividad no están aislados los unos de los otros, sino que se construyen y se renuevan permanentemente como resultado de las relaciones de las personas con la naturaleza.

Las ideas de Cole son también tributarias de la teoría de la actividad de Leontiev y, sobre todo, de Zinchenko (1995). Este autor, siguiendo las ideas de Vigotsky y Leontiev, formula que la unidad de análisis para comprender la conciencia es la *actividad semióticamente mediada*, idea que también recoge Wertsch (1985) y lleva a Cole a considerar que, en definitiva, «los contextos son sistemas de actividad» (Cole, 1989 p. 133) y, por tanto, el desarrollo que se produce en ellos es tributario del conjunto de relaciones que se establece entre todos sus elementos.

Esta noción de contexto tiene una gran importancia en relación con la educación. Cole, al igual que toda la psicología cultural, asume que el desarrollo se produce gracias a la mediación cultural, de forma que las actividades de las generaciones anteriores se acumulan en el presente como la parte específicamente humana del ambiente y, por tanto, las prácticas educativas se convierten en el eje del desarrollo humano. Pero, dichas prácticas se producen en situaciones institucionales como la escuela o la familia que deben ser comprendidas como sistemas de actividad y no

cómo un conjunto de círculos concéntricos en los que se progresa desde una tarea que realiza el aprendiz hasta la organización de la comunidad. En este sentido, Coe acuerda con Bruner la importancia de dotar a la educación de un sentido cultural que, entendido como sistema de actividad, conduzca a las personas más allá de sus posibilidades actuales.

A modo de resumen

Las ideas de Vigotsky, formuladas en el primer tercio del siglo xx y olvidadas hasta los años ochenta y noventa, constituyen el encuadre teórico de lo que hemos denominado *psicología cultural*. Es cierto que, a la luz de las últimas investigaciones, algunas de las formulaciones concretas de Vigotsky no se pueden defender hoy en día. Pero, sí que podemos defender su concepción global sobre el desarrollo humano y su idea de que, en definitiva, el sujeto se construye en una situación social y cultural específica de fuera hacia adentro. Si ello es así, no hay duda que la educación juega un rol capital. Tanto en las ideas de Vigotsky como en las de sus seguidores, la educación es lo que constituye la *humanidad*. Y, en este sentido, la educación resulta capital para el desarrollo de las personas. Esta concepción de la educación elimina, como dice Bruner, cualquier consideración utilitaria relacionada bien con el futuro profesional, bien con la capacidad competitiva de los países. Por el contrario, la educación se sitúa en el centro del futuro de las personas como fuente de liberación y de identidad, como manera de que cada persona encuentre su propio camino para realizarse y aportar cosas a un contexto cultural determinado y, en definitiva, a una comunidad.

De lo «local a lo global» o de lo «global a lo local», tanto da. Lo importante es que la educación y las prácticas educativas asociadas devengan en contextos de desarrollo que hagan que el futuro de la especie humana sea más esperanzador; un futuro en el cual, la igualdad, la solidaridad y la coherencia social sean el horizonte que embarque a las personas en proyectos de futuro.

Bibliografía

- BRUNER, J.S. (1990): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza, 1991.
- (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Visor.
- COLE, M. (1996): *La psicología cultural*. Madrid. Morata, 1999.
- COLE, M.; SCRIBNER, S. (1979): «Introducción a L.S. Vigotsky», en VIGOTSKY, L.S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.
- DEWEY, J. (1929): *Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World*. Nueva York. New Republic.
- ENGSTRÖM, Y. (1987): *Learning by Expanding*. Helsinki. Orienta-Konsultit Oy.
- GRAHAM, L.R. (1976): *Ciencia y filosofía en la Unión Soviética*. Madrid. Siglo XXI.
- KOZULIN, A. (1984): *Psychology in Utopia*. Cambridge, Mass. The MIT Press.

- LEVITIN, K. (1982): *One is Not Born a Personality: Profiles of Soviet Education*. Moscú. Progress Publishers.
- LURIA, A.R. (1979): *Mirando hacia atrás*. Madrid. Norma.
- (1980): *Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico*. Barcelona. Fontanella.
- RIVIÈRE, A. (1984): «La psicología de Vigotsky: sobre la larga proyección de una corta biografía». *Infancia y Aprendizaje*, n. 27-28, pp.7-86.
- SACRISTÁN, M. (1983): *Sobre Marx y marxismos. Panfletos y materiales*. Vol. I. Barcelona. Icaria.
- SCRIBNER, S.; COLE, M. (1981): *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- VIGOTSKY, L.S. (1977): *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires. La Pléyade.
- (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.
- (1981): «The instrumental method in psychology», en WERTSCH J.V. (ed.): *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, NY. Sharpe.
- (1992): *Obras Escogidas*. Vol. I. Madrid. Visor.
- VILA, I. (1985): «Lenguaje, pensamiento y cultura». *Anuario de Psicología*, n. 33, pp. 17-28.
- (1987): *Vigotski: la mediación semiótica de la mente*. Vic. EUMO.
- (1990): «Sesenta años después de la publicación de El significado histórico de la crisis en psicología de Lev S. Vigotski». *Anuario de Psicología*, n. 44 (1), pp. 61-67.
- VILA, I.; BASSEDAS, M. (1998): «Acerca de la unidad de análisis en psicología del desarrollo». *Anuario de Psicología*, n. 29 (3), pp. 89-98.
- WERTSCH, J.V. (1985): *Vigotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- ZINCHENKO, V.P. (1995): «Cultural-historical psychology and the psychological theory of activity. Retrospect and prospect», en WERTSCH, J.V.; DEL RÍO, P.; ÁLVAREZ, A. (eds.): Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.