Este material es propiedad del Centro de Orientación y Atención Psicológica a la Población (COAP), perteneciente a la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, y tiene como propósito ser fuente de consulta para especialistas y estudiantes vinculados al centro. Queda prohibida la reproducción o distribución de este documento o cualquier parte del mismo.

Revista de la UNAM CAMPUS IZTACALA y del Colegio de Académicos de Psicología

Psicología y Ciencia Social

Psicología Cultural

Vol. 3 Núm.1 1999

DIRECTORIO

DIRECTOR DE LA ENEPI
Felipe Tirado Segura

EDITOR GENERAL
Jaime Montalvo Reyna

EDITORES ASOCIADOS
Juan M. Mancilla Díaz
Antonio Corona Gómez
Rafael Palacios Abreu
Rosario Espinosa Salcido
Angela Hermosillo García

COMITÉ EDITORIAL
Emilio Ribes Iñesta, Universidad de Guadalajara
Cirilo H. García C., Universidad Autónoma de Nuevo León
Guillermo Zúniga Z., Universidad Autónoma de Nuevo León
Rosa María Raich, Universidad Autónoma de Barcelona
Ignacio Morgado Bernal, Universidad Autónoma de Barcelona
Ramón Bayés, Universidad Autónoma de Barcelona
Fernando González Rey, Universidad de La Habana
Luc Bégin, Universidad de Quebec. Montreal
José A. Virseda Heras. Universidad Interamericana
Teresa Robles, Inst. Millon H. Ericsson, Cd. de México
Jorge Abia, Inst. Millon H. Ericsson, Cd. México
Emma Espejel A., Asoc. Mexicana de Terapia Familiar
Martha Campillo H., Universidad Veracruzana
Juan José Sánchez Sosa, UNAM. Fac. de Psicología
Felipe Tirado Segura. UNAM *Campus* Iztacala
Gilberto Umón Arce, UNAM. Fac. de Psicología
Selene Cansino, UNAM. Fac. de Psicología
Thalía Harmony, UNAM *Campus* lztacala
Anne Bar-Din. UNAM-CECYDEL, Fac. Filosofía y Letras
Patricia Trujano Ruíz, UNAM *Campus* Iztacala
Guadalupe Mares. UNAM *Campus* Iztacala
Arturo Silva Rodríguez, UNAM *Campus* Iztacala
José de Jesús Vargas F., UNAM *Campus* IzIacala
Gerardo Torres Salcido, UNAM Fac. de C. Polit. y Soc.
M. Rocío Soria Trujado, UNAM *Campus* lzIacala
Sara Cruz Morales, UNAM *Campus* lzIacala
Mana Suárez Castillo. UNAM *Campus* lzIacala
Susana González Montoya. UNAM *Campus* Iztacala
Javier Nieto. UNAM Fac. de Psicología
Gilberto Pérez Campos. UNAM *Campus* Iztacala
Alfredo Furtán Malamud. UNAM *Campus* Iztacala
Blanca Estela Zardel Jacobo. UNAM *Campus* Iztacala
Ema Taracena Ruiz. UNAM *Campus* Iztacala
Adrián Cuevas Jiménez. UNAM *Campus* Iztacala
Mariselaa Ramirez Guerrero. UNAM *Campus* Iztacala
Juan Guillermo Figueroa Perea, El Colegio de México
Antonio Tena Suck. Universidad Iberoamericana
Antonia Rentería Rodríguez, UNAM *Campus* Iztacala
Monique Landesman. UNAM *Campus* Iztacala
Graciela Hierro. PUEG - UNAM

DISEÑO
Antonio Corona Gómez

PROMOCION y DIFUSIÓN
Anaela Hermosillo García

CONTENIDO

LA PSICOLOGÍA CULTURAL COMO EL ESTUDIO DEL SIGNIFICADO: ALGUNAS CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS
Cor Baerveldt
Universidad de Nijmegen..... 5

VYGOTSKY A LOS 100: TEORÍA CULTURAL-HISTÓRICA DE LA ACTIVIDAD COMO INSTRUMENTO PARA EL PENSAMIENTO
Michael Cole
Universidad de California, San Diego..... 17

TRAYECTORIAS PERSONALES DE PARTICIPACIÓN A TRAVÉS DE CONTEXTOS DE PRÁCTICA SOCIAL
Ole Dreier
Universidad De Copenhague..... 30

TRES APROXIMACIONES A LA PSICOLOGíA CULTURAL
Carl Ratner
Universidad Estatal Humboldt..... 52

¿UNIDAD DE ANÁLISIS O SISTEMA DE SÍNTESIS?
Alberto Rosa Rivero
Universidad Autónoma de Madrid..... 63

LA CULTURA DENTRO DE LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS: SEMIOSIS CONSTRUCTIVA
Jean Valsiner
Universidad Clark..... 77

LA PRIMACíA DE LA ACCIÓN MEDIADA EN LOS ESTUDIOS SOCIOCUL TURALES
James V. Wertsch
Universidad de Clark..... 86

ENTREVISTA CON JEAN VALSINER
Rafael Palacios Abreu
ENEP Iztacala..... 93

PSICOLOGÍA Y CIENCIA SOCIAL se publica dos veces al año: en abril y en septiembre por la UNAM *Campus* Iztacala y el Colegio de Académicos de Psicología con un tiraje de 500 ejemplares. Certificado de licitud de título número 9653, certificado de licitud de contenido número 7096 otorgados por la Secretaría de Gobernación y certificado de reserva de derechos de autor número 002121/96 otorgado por la Secretaría de Educación Pública. Toda la correspondencia, intercambio y colaboraciones se reciben en la División de Investigación UIICSE, de la UNAM *Campus* Iztacala, Ave. de los Barrios S/N., Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Edo. de México. C.P. 54090. TEL 6231290, fax, 3905900. Los textos presentados para su posible publicación estarán sujetos a la programación de la revista ya la evaluación que realicen los editores. No se devuelven los originales. Suscripción anual (dos números) $60.00 en México. 10 Us Dlls. en el extranjero. Impresión v difusión por la UNAM *Campus* Iztacala. Editor General: JAIME MONTALVO REYNA.

PRESENTACIÓN

Este número de Psicología y Ciencia Social es uno de los resultados del Coloquio "Unidades de Análisis para la Psicología Cultural" que se realizó en Octubre de 1997 en las instalaciones de nuestro Campus. Gracias al apoyo de la División de Investigación y la Jefatura de la Carrera de Psicología fue posible contar con la presencia en dicho evento del Dr. Jaan Valsiner de la Universidad de Clark (EUA) y del Dr. Cor Baerveldt de la Universidad de Nijmegen (Paises Bajos), quienes además impartieron algunos cursos para estudiantes y profesores.

El Coloquio y los cursos fueron una excelente oportunidad para empezar un vínculo académico continuo del Proyecto DPAF con ambos visitantes, así como un muy buen pretexto para entablar contacto con otros reconocidos psicólogos que contribuyen activamente a la construcción actual de una psicología de orientación cultural. Así se logró conjuntar un buen número de contribuciones recientes de parte de una variedad de colegas.

Como se verá al revisar los trabajos, los autores enfocan el problema de las unidades de análisis desde diferentes ángulos, con bagajes teóricos distintos y realizando distintos recorridos. Más interesante en este momento que los acuerdos en los planteamientos (que por supuesto existen) es el campo de problematización que se abre. También se encontrarán desacuerdos, por supuesto, pero sobre todo sugerencias para continuar la reflexión. Y en esto hay que hacer énfasis, porque uno de los atractivos de la psicología cultural es, precisamente, la re-apertura de preguntas básicas (relación entre agencia y estructura, concepción de cultura, por mencionar sólo dos ejemplos) que las ortodoxias en turno habían omitido, declarado irrelevantes o considerado como ajenas a la psicología. Alrededor de dichas preguntas básicas se juega la posibilidad de participación de la psicología en los debates contemporáneos dentro de las ciencias sociales.

El número no pretende ser exhaustivo en cuanto a la cobertura de todas las vertientes activas dentro del campo. Se echan de menos las contribuciones de diversos psicólogos europeos con trabajos poco conocidos en nuestra lengua (Boesch, Eckensberger, Maier, Elbers, Hundeide, Engestrom, van der Veer, lang, Rommetveit, por mencionar algunos), los grupos de psicólogos brasileños que trabajan en Brasilia y en Campinas, el grupo de españoles que encabezan Pablo del Río y Amelia Álvarez, y, por supuesto, las ideas de Bárbara Rogoff, Richard Shweder y Jerome Bruner. Como es obvio, la lista de los ausentes es larga. No obstante, los trabajos que conforman este número dan testimonio de la riqueza de la reflexión. Esperamos que este sea sólo el primer paso de un esfuerzo por impulsar la difusión de la psicología cultural en nuestro *Campus* y en nuestro país.

Gilberto Pérez Campos
UNAM.Campus Iztacala,
Proyecto DPAF
Editor Invitado

LA PSICOLOGÍA CULTURAL COMO EL ESTUDIO DEL SIGNIFICADO: ALGUNAS CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS*

Cor Baerveldt
Universidad de Nijmegen

RESUMEN

La psicología cultural trata de entender cómo las acciones significativas humanas pueden estar, al mismo tiempo, pautadas culturalmente y arraigadas dentro de la experiencia personal. Hablando psicológicamente, resulta insuficiente cualquier explicación del significado pautado únicamente en términos de sistemas de significado cultural pre-establecidos. En este artículo se critican tanto las aproximaciones cognoscitivas como las discursivas al significado porque dan por supuestos los significados constituidos culturalmente en vez de dar cuenta precisamente de ellos. Se sostiene que una teoría adecuada del significado debería explicar en primer lugar cómo es que la experiencia deviene pautada socialmente. Como fundamento epistemológico alternativo para una psicología cultural, optamos por una aproximación en activa tal como se encuentra en el trabajo de Humberto Maturana y Francisco Varela. El enactivismo considera que la cognición humana está arraigada dentro de la experiencia de agentes o personas sociales encarnadas. Se supone entonces que los fenómenos sociales y culturales surgen como consecuencia de una coordinación consensual de acciones entre personas encarnadas.

Palabras Clave: Psicología cultural, significado, experiencia, enacción, corporización.

La psicología cultural está ganando terreno gradualmente dentro de las ciencias sociales. Sin embargo, aun no existe acuerdo general sobre la pregunta de qué termina siendo la psicología cultural como disciplina científica. Esto no debería sorprendemos, porque los estudiosos que pueden considerarse como pioneros de la psicología cultural provienen de antecedentes teóricos divergentes, como la etnopsicología (White & Kirkpatrick, 1985; Lutz, 1988), la antropología psicológica (Stigler, Shweder & Herdt, 1990; Shweder, 1991), la psicología transcultural y la psicología del desarrollo (Valsiner, 1987, 1988; Cole, 1990, 1996; Bruner, 1986, 1990). Aunque existe consenso creciente entre la variedad de científicos sociales que han llegado a referir su propio trabajo como psicología cultural, aun tienen que llevarse a cabo muchas escaramuzas fundacionales.

Lo que es importante de señalar desde el principio es que la psicología cultural no es una rama separada de la psicología, como por ejemplo la psicología social, la psicología del desarrollo, la psicología clínica o incluso la psicología transcultural. De hecho, todas estas subdisciplinas *pueden* ser psicología cultural. En contra de lo que parece sugerir el nombre "psicología cultural", no es una disciplina que estudie cómo el sentir, pensar y actuar de los individuos está influido por un factor *independiente* llamado "cultura". La cultura no es ni una entidad o fuerza misteriosa, que existe independientemente de nuestras propias acciones, ni es un conjunto de reglas, estándares o prescripciones que las personas tienen que acatar de alguna manera en su propia conducta. Aunque la psicología cultural está interesada en la acción humana "situada", trata de evitar conceptualizar la cultura en términos de "contexto", porque dicha conceptualización implicaría que la cultura es algo fuera de nosotros, en vez de ser parte de nuestra propia constitución psicológica.

La psicología cultural investiga cómo es posible que nosotros -como científicos sociales- podamos *observar* que la conducta de las personas está pautada culturalmente, mientras que las personas *mismas* creen actuar con base en su propia experiencia natural. En otro lugar hemos denominado a este

---

* "Cultural psychology as the study of meaning: Some epistemological considerations" se presentó en el Simposium *Unidades de Análisis para una Psicología Cultural.* UNAM-Campus Iztacala, 16 y 17 de octubre de 1997 y después se le hicieron algunos pequeños agregados por el autor. Traducción realizada por Gilberto Pérez Campos.

problema como la paradoja central de la psicología cultural (Baerveldt & Verheggen, 1997). La psicología cultural trata de dar cuenta del hecho de que aun cuando la acción humana está orquestada culturalmente, el significado de aquellas acciones está arraigado dentro del mundo experiencial de seres humanos encarnados. Las personas actúan en formas que ellas mismas experimentan como significativas. Cuando están implicadas en actividades como cortejar, ser madres o tener una charla informal, actúan de acuerdo con su propia -y aparentemente natural- experiencia, en vez de seguir estándares o prescripciones culturales explícitos. No obstante, la psicología cultural reconoce que aquellas actividades están pautadas culturalmente de algún modo. Además, especialmente cuando las personas siguen su propia experiencia de una forma espontánea y principalmente automática, ayudan a reproducir el orden social existente. Como tal, se vuelve problemático hablar de conducta individual en el sentido tradicional de la palabra. La dicotomía social-individual obscurece es hecho de que las personas actúan en formas pautadas socialmente precisamente cuando están siendo "ellas mismas", como se expresó en la paradoja. Por lo tanto, la psicología cultural no es tanto una nueva subdisciplina psicológica, que pueda distinguirse por sus unidades de análisis específicas, sino más bien un desafío a la manera como la psicología en conjunto establece sus unidades de análisis.

Se ha sostenido que la psicología cultural está más preocupa con el significado de nuestras acciones que con sus causas. De acuerdo con Jerome Bruner, una psicología que está preocupada centralmente con el significado, inevitablemente se convierte en una psicología cultural (Bruner, 1990). Sin embargo, uno podría preguntar si existe una distinción aguda entre significado y causa dentro del dominio de los asuntos humanos. Parte de la tarea con la que la psicología cultural está confrontada en nuestros días, es romper con una concepción fisicalista u objetivista de la ciencia y allanar el paso para una ciencia social en la que el significado pueda ser una causa de la acción humana. Dicha ciencia sería verdaderamente una ciencia de la mente. Vygotsky sostuvo que el estudio de la mente humana requiere que la psicología especifique una unidad de análisis que comprenda todos los rasgos centrales de la vida mental (Wertsch, 1985). Por lo tanto, si el significado es en efecto la propiedad central de la conciencia y la acción humanas, deberíamos tener cuidado en no romper la realidad psicológica más allá del nivel en el que aun se entienda como significativa.

La psicología cultural como el estudio de la mente

Una manera de conducir la psicología cultural como la investigación de la acción humana significativa, es considerarla como el estudio de los "mundos intencionales". De acuerdo con Shweder (1991), un mundo intencional es un mundo que es "real, factual y forzoso, pero sólo en tanto exista una comunidad de personas cuyas creencias, deseos, emociones, propósitos y otras representaciones mentales estén dirigidas a y por tanto influidas por él" (p. 74). Una práctica cultural como el matrimonio por ejemplo, sólo es real en la medida en que esté constituida de consenso por las actividades de las personas que conforman una cierta comunidad. Los mundos intencionales requieren la experiencia de personas reales encarnadas para existir. Por lo tanto, la psicología cultural puede considerarse también como el estudio de la mente humana como sistema intencional, un sistema que produce significado activamente, en vez de ser una marioneta pasiva, gobernada por fuerzas que provienen de un mundo que va más allá de nuestra experiencia. Está dirigida al estudio de la mente humana como algo que está arraigado tanto en la experiencia de seres humanos encarnados y al mismo tiempo inmersa dentro de ciertas formas culturales de vida.

Esta dedicación de la psicología cultural no es muy distinta de la de algunos de los padres fundadores de las ciencias sociales. Wilhelm Wundt, quien se considera ahora como el fundador de la psicología experimental, pasó varios años de su vida escribiendo su "Völkerpsychologie". En este trabajo comprehensivo discutió el estudio del lenguaje, el mito y la historia como dimensiones necesarias para la comprensión de la mente humana. Aunque es cierto que Emile Durkheim, uno de los fundadores de la sociología moderna, descartó todos los intentos de explicar los fenómenos sociales en términos de psicología individual, defendió lo que llamó una "psicología social" o incluso el estudio de la "cultura psicológica". Por lo tanto, es aun más notable que las ciencias sociales tomaran un curso que podría caracterizarse tanto como la des-socialización de la psicología como la des-psicologización de las ciencias sociales "verdaderas": la sociología y la antropología.

Paradójicamente, este desarrollo se volvió más claro con la fundación de la psicología social. Por ejemplo, Floyd Allport, uno de los fundadores de la psicología social moderna, se tomó grandes trabajos para establecer una psicología social que es una ciencia de los individuos (Grauman, 1986). Hoy en día, la corriente principal de la psicología social es aun una disciplina que tiende a restringirse al estudio de lo social en la medida en que existe como "categorías sociales" o "esquemas cognoscitivos sociales" dentro de las cabezas de los individuos. Los psicólogos sociales frecuentemente están más preocupados con la forma en que los individuos categorizan lo social que con la manera en que esas categorías se producen realmente dentro de las interacciones sociales y el discurso público (v. Potter & Wetherell, 1987; Edwards & Potter, 1992; Edwards, 1997).

El hecho social total

Para discutir el problema de las unidades de análisis para una psicología cultural, quiero regresar al tipo de realidad social indivisa que Marcel Mauss (1979/1950) tenía en mente cuando concibió el estudio del "hombre total" o "el hecho social total", El hecho social total es la unidad sistémica "bio-psico-sociológica" que abarca tres categorías fundamentales de la mente humana: la categoría del "yo" o el ser persona, la categoría de la corporización (encarnación) y la categoría de la relación social. En un sentido radical, la noción de un hecho social total da expresión a la intuición de que la acción humana significativa sólo puede entenderse si tomamos en cuenta las relaciones sociales entre agentes encarnados o personas encarnadas. Si excluimos uno de estos elementos -yo, cuerpo o relaciones sociales- de nuestras unidades de análisis, renunciamos en efecto a la posibilidad de entender la conducta humana como significativa.

Siempre es tentador representar nuestros conceptos en una forma esquemática. Un esquema que abarque los tres elementos mencionados arriba, sería un simple triángulo, cuyos ángulos representarían los aspectos del yo, el cuerpo y las relaciones sociales. Sin embargo, a pesar de su simplicidad, habría que hacer un señalamiento importante acerca de tal esquema. En mi perspectiva, debería considerarse como un esquema epistemológico más bien que ontológico[1]. Deberíamos abstenernos del tipo de esencialismo que atribuye una realidad independiente a los diferentes elementos del esquema. Ninguno de los tres momentos de este esquema imaginario puede entenderse por sí mismo. Por lo tanto, las conexiones entre las partes del esquema no deberían entenderse como causales o incluso como conexiones interactivas. Si queremos, como científicos sociales, entender las vicisitudes del yo, deberíamos hacerla tanto *en términos de* su corporización como en términos de la manera en que está inmerso dentro de una red de relaciones sociales. Del mismo modo, cuando queremos aprehender la naturaleza de las relaciones sociales, deberíamos reconocer que éstas sólo existen entre yoes encarnados. Regresaré a esto más adelante.

Así, en vez de *fijar* cualquier aspecto de la realidad, tendríamos que hacer una especie de *malabarismo* con los conceptos. Tan pronto como tratamos de aferrar uno de ellos, el significado que es inherente en la pauta dinámica del hecho social total se nos escurre entre los dedos. Este cambio de énfasis de pretensiones ontológicas -pretensiones con respecto a lo que *realmente existe*- hacia pretensiones epistemológicas -pretensiones con respecto a cómo podemos *concebir cabalmente* la realidad-, es crucial para el punto que quiero elaborar aquí. En mi perspectiva, las pretensiones ontológicas, o pretensiones con respecto a una supuesta realidad prefijada "ahí afuera", conduce en última instancia a problemas y fenómenos espurios. Uno de estos problemas es la pregunta acerca de cómo interactúa el *yo* con su ambiente social. Esta pregunta sólo puede surgir después de que nosotros, como observadores, hemos establecido al yo *y* a su ambiente social como dos realidades independientes contenidas en sí mismas. Si embargo, como defendió von Glasersfeld (1991), "el *yo* que llegamos a conocer *y* el mundo que llegamos a conocer están ensamblados ambos a partir de los mismos elementos de nuestra propia experiencia" (p. 19). Si creamos un corte ontológico entre el yo *y* el ambiente, será virtualmente imposible reunir ambos

[1] Uso la palabra "ontología" en un sentido tradicional. Los filósofos contemporáneos como Charles Taylor consideran que los reclamos ontológicos son *compromisos,* más que pretensiones sobre una realidad dada de antemano.

otra vez en una forma que realmente contribuya a nuestra comprensión de la mente humana.

El significado como asunto experiencial

Construir una teoría sólida del significado requiere que volvamos a pensar de forma completa los fundamentos epistemológicos de las ciencias sociales. El significado no puede existir en una forma abstracta. Pertenece al mundo experiencial de seres humanos encarnados. Siempre es significado para alguien. Al contrario de lo que el cognoscitivismo *y* el estructuralismo quieren que creamos, no puede haber ningún significado no encarnado, ninguna interpretación flotando en el vacío, ningún sistema supraindividual de símbolos significativos. Los significados culturales sólo pueden existir cuando están siendo reenactuados y reproducidos continuamente dentro de las interacciones sociales cotidianas. El significado es un asunto dinámico, experiencial, que no puede capturarse dentro de un conjunto de proposiciones abstractas. Tan pronto como desvinculamos la cultura de las actividades de personas encarnadas, no sólo sacrificamos el significado a la estructura, sino que en último término renunciamos a la posibilidad de entender cualquiera de ellos. Por lo tanto, en vez de dar por supuestos los significados ya establecidos, la psicología cultural trata de entender cómo se producen y reproducen, mantienen y disputan los mundos significativos en las prácticas sociales reales.

Ahora que hemos avanzado la concepción de la psicología cultural como el estudio del significado, quiero traer a colación la pregunta de cómo puede entenderse el significado como un fenómeno psicológico, es decir, psicológico cultural. Mi pretensión central es que el significado sólo puede entenderse si reconocemos tanto su carácter encarnado como su carácter social. El significado no es una propiedad de una realidad "ahí afuera" dada de antemano, ni es algo confinado dentro de la cabeza de individuos contenidos en sí mismos. Es un asunto experiencial, pero no idiosincrásico. Implica nuestra propia subjetividad, pero es no obstante "real" en un sentido que va más allá de la pura experiencia individual. El significado puede considerarse como un asunto de experiencia coordinada social o consensualmente. Por lo tanto, la pregunta epistemológica a la que quiero entrar es: cuál es la naturaleza de la experiencia de modo que adopta, e incluso requiere, una forma socio-cultural.

Empezaré mi búsqueda discutiendo la forma en que se ha tratado el significado dentro de la corriente principal de la psicología, especialmente desde la revolución cognoscitiva en la segunda mitad de los años 50. Sostendré que el cognoscitivismo no pudo dar cuenta adecuadamente del significado, justamente porque se adhiere a una visión objetivista, no social y descorporizada de la mente y la realidad. Posteriormente discutiré una aproximación relativamente novedosa dentro de la psicología, que ha sido señalada por algunos autores como el inicio de una "segunda revolución cognoscitiva" o un "giro discursivo" dentro de la psicología (Harré, 1993; Harré & Gillett, 1994). Según los pensadores discursivos, no deberíamos buscar el significado *dentro* de las cabezas de individuos contenidos en sí mismos, sino más bien en las interacciones conversacionales o discursivas *entre* las personas. La tesis discursiva puede hallarse por toda la psicología cultural contemporánea, especialmente cuando se preocupa por las "psicologías populares" o las teorías "autóctonas" de la mente, el yo y la emoción. Sin embargo, en mi perspectiva se queda corta como base epistemológica para la psicología cultural porque pasa de largo el aspecto encarnado del significado. Por tanto, delinearé los perfiles de una aproximación alternativa, que llamo la aproximación enactiva (Varela, Thompson & Rosch, 1991). Sostendré que las interacciones conversacionales sólo pueden existir entre agentes sociales encarnados. Aquí es donde volverá a aparecer en escena la paradoja mencionada arriba, porque dentro del paradigma enactivo una interacción social se considera como una interacción entre seres humanos *autónomos.*

La revolución cognoscitiva y la búsqueda del significado

Hay una razón convincente para empezar una discusión de las transacciones entre la psicología y el significado, con la revolución cognoscitiva que se desencadenó dentro de la psicología hace casi cuatro décadas y ha dominado la investigación psicológica desde entonces. Según Bruner (1990), él mismo uno de los iniciadores de dicha revolución, la dedicación original de esta ciencia cognoscitiva recién nacida era antes que nada establecer el significado como el concepto central de la psicología. Como mencioné

antes, el interés en el significado ya había sido parte de la psicología en sus primeros años. Sin embargo, bajo el arnés del conductismo, en las primeras décadas de este siglo la psicología llegó a excluir toda referencia a estados mentales o intencionales. Palabras como "propósito", "significados", "metas" y "expectativas" se excluyeron totalmente del vocabulario psicológico. Se suponía que los psicólogos se restringían al estudio de la conducta manifiesta, sin especular sobre estados mentales o intencionales. Sin embargo, hacia el final de los años 50, se hicieron cada vez más evidentes las deficiencias del paradigma conductista. Particularmente en el caso de la conducta más compleja, como jugar ajedrez, andar en bicicleta y -sobre todo- la conducta lingüística, se volvió necesario suponer que la mente juega un papel organizador activo en la producción de la conducta y el conocimiento. La nueva aproximación cognoscitiva tomó un curso que difícilmente se pudo haber previsto en ese momento. Pronto se convirtió en el paradigma dominante en la investigación psicológica. Eventualmente no sólo abrió la caja negra conductista al escrutinio científico, sino que incluso declaró que las operaciones de la mente -en oposición a la conducta manifiesta- eran el único dominio legítimo para la investigación psicológica.

En retrospectiva, uno puede preguntarse qué tan exitoso ha sido el intento de la ciencia cognoscitiva para reinstalar la "mente" y el "significado" dentro de la psicología. El mismo Bruner observa que el interés inicial en el "significado" pronto se convirtió en una ocupación con el procesamiento de información y la computación. No fue la mente humana sino la computadora digital, la que se convirtió en el ejemplo prototipo de un sistema cognoscitivo. Es cierto que la psicología cognoscitiva se alejó de la caja negra conductista y vino a hacer énfasis en el papel activo del organismo en la organización del conocimiento. La psicología cognoscitiva ya no representa la conducta humana solamente como el resultado de diversas influencias ambientales, sino que se enfoca en las estructuras y operaciones relativamente autónomas de nuestro aparato cognoscitivo. Sin embargo, en un sentido muy importante, el cognoscitivismo no es tan diferente del conductismo como uno podría suponer. Los términos centrales del paradigma del procesamiento de la información, “input" y "output", hacen eco de la terminología conductista de estímulo y respuesta. Aquellos términos revelan que el cognoscitivismo aun se adhiere a una concepción objetivista de la realidad. Ésta se considera en último término como un mundo externo, mundo que precede a la experiencia humana y que como tal puede describirse en términos abstractos, no experienciales. De la misma manera, se ve nuestro aparato cognoscitivo como un dispositivo universal que de alguna manera es capaz de recoger información de su ambiente, almacenarla en la memoria y procesarla en formas que finalmente producen de nuevo la salida conductual. En este cuadro, el significado parece perdido en algún lugar entre una mente humana fijada de antemano y una realidad "ahí afuera" dada de antemano.

Es difícil escapar a la impresión de que la elección de la información para su estudio, en vez del significado, se tomó desde el inicio mismo de la revolución cognoscitiva. Según Howard Gardner (1987), el programa cognoscitivista trató de restar énfasis a factores como el afecto, la cultura, el contexto y la historia, porque éstos necesariamente complicarían la empresa científica cognoscitiva. La meta explícita era entender los procesos cognoscitivos por sí mismos, es decir, aparte de cualquier encarnación particular y aparte de su incrustación en redes de relaciones sociales. Sin embargo, aunque descartar aquellos elementos puede haber parecido una elección estratégica, como consecuencia se erigió todo el edificio de la ciencia cognoscitiva sobre una concepción de la información que por su propia definición excluía toda referencia al significado.

Procesamiento de información versus producción de significado

La diferencia entre significado e información se vuelve sumamente clara cuando consideramos la teoría matemática de la información que llegó a subsistir en la ciencia cognitiva. El fundamento de la teoría de la información se presentó por Glaude Shannon, un ingeniero en telecomunicaciones de los laboratorios Telefónicos Bell. Los principios básicos de la teoría de la información se formularon en un libro clásico que escribió con Warren Weaver (Shannon & Weaver, 1949)[2]. Según estos autores, el significado de un mensaje es completamente irrelevante para la cantidad de información que contiene (Shannon & Weaver, 1949, p. 31). Definen la información como una medida de la incertidumbre en una situación. Cuando ésta

[2] Para una introducción breve a la teoría de la información, véase Krippendorf (1975).

es totalmente predecible, no hay información presente. Mientras mayor sea la incertidumbre, mayor es la información implicada. Otra forma de concebir la información es pensarla en términos del número de alternativas disponibles para predecir el resultado de una situación. Cualquier mensaje que divida a la mitad el número de alternativas posibles, contiene un "bit" o un "dígito binario" de información.

Aunque la concepción de Shannon & Weaver sobre la información resultó ser muy útil cuando se aplicó a problemas de ingeniería, particularmente los ocupados en la transferencia de información a través de canales de comunicación discretos, se queda desesperadamente corta como base de una teoría de la mente humana y de la comunicación humana. De hecho, toda la idea de convertir la incertidumbre a términos matemáticos abstractos es bastante engañosa cuando llega a la psicología. Implica erróneamente que la incertidumbre es una propiedad del mundo externo. Dicho de otra manera, considera que la cantidad de incertidumbre contenida en una situación es totalmente independiente de un observador humano. Shannon & Weaver conceptualizan la información en términos de diferencias que se supone existen en un mundo objetivo dado de antemano, sin responder a la pregunta de *para quién* hacen una diferencia esas diferencias parafraseando una famosa máxima del antropólogo y etólogo Gregory Bateson (1972). En otras palabras, se logra la sugerencia de que la información es una propiedad de un mundo objetivo, pensando al observador fuera de la situación.

Para explicar cómo esta información neutral, sin contenido, puede entrar en el mundo intencional de seres humanos encarnados, el cognoscitivismo tiene que proponer un nivel separado de representaciones mentales, o nivel simbólico, entre la realidad física, biológica o neurológica por un lado y el significado o conocimiento por el otro. Los símbolos tienen tanto propiedades físicas como valores semánticos, pero no pueden reducirse a ninguno de ellos. Sin embargo, es importante darse cuenta que una computadora sólo puede operar sobre la base de las propiedades *físicas* de tales símbolos. No tienen acceso a su valor semántico o significado (Varela, Thompson & Rosch, 1991, p. 41). Por lo tanto, una computadora sólo puede tratar con información pre-codificada o con un significado pre-asignado, es decir con el significado en el sentido de diccionario de la palabra (Bruner, 1990).

La forma en que una computadora puede manipular y combinar diferentes símbolos está especificada por un conjunto de reglas sintácticas. Aunque la computadora sólo tiene acceso a las propiedades físicas de los símbolos que manipula, puede simular operaciones significativas o intencionales cuando está programada de tal forma que la sintaxis de acuerdo a la que opera *refleja* una cierta semántica. En otras palabras, una computadora puede operar *como si* fuera un sistema intencional, a condición de que su sintaxis esté "restringida de forma semántica". El siguiente paso es, por supuesto, pretender que la mente humana también opera *como si* fuera un sistema intencional. Los términos intencionales se consideran luego como una forma de hablar, categorías de la psicología popular que no pertenecen al funcionamiento real de la mente (Dennett, 1987, 1991). Muchos científicos cognoscitivos han realizado un gran esfuerzo para impugnar la validez de éstas creencias y teoría de la mente de la psicología popular (Churchland, 1981; Stich, 1983; Clark, 1989).

Aparte de su preocupación por el procesamiento de información y la computación, el repudio de la psicología popular por el cognoscitivismo trae nuestra atención hacia otra razón, estrechamente relacionada, por la que éste se queda corto como teoría del significado. Cuando la ciencia cognoscitiva postula un nivel simbólico entre la realidad física y ciertos significados convencionales, presupone que aquellos significados ya están ahí. Las computadoras actúan con base en los significados pre-asignados o la información pre-codificada. Debido a que su unidad de análisis es de hecho el sistema cognoscitivo individual, el cognoscitivismo pasa de largo la forma en que dichos significados convencionales se producen realmente dentro de las prácticas humanas consensuales. De un modo importante, el cognoscitivismo da por supuesto el significado, en vez de investigar el proceso de producción de significado. La psicología cultural reclama que el estudio de la *producción* de significado es esencialmente el estudio de procesos sociales y culturales. El significado no está confinado en las cabezas de individuos contenidos en sí mismos, sino que se está produciendo continuamente dentro del discurso y la comunicación interpersonal humanos. Por tanto, nuestra empresa para establecer una psicología cultural requiere que cambiemos nuestra atención del significado como un producto ya hecho hacia la producción social del significado.

Una segunda revolución cognoscitiva

Desde la segunda mitad de los años 80, la intuición de que el significado o el conocimiento humanos son esencialmente un proceso social ha ganado terreno gradualmente dentro de la investigación psicológica. En un influyente artículo de 1985, Kenneth Gergen resumió diversas teorías y programas de investigación que respaldan esta intuición bajo el rótulo de "construccionismo social". Según Gergen, el reclamo central del construccionismo social es que el conocimiento o significado no está ubicado dentro de la mente humana individual, sino que más bien es inherente en los patrones de comunicación interpersonal. Aunque inicialmente la mayor parte de la teorización construccionista social parecía más preocupada con la teoría psicológica que con los fenómenos psicológicos, recientemente la tesis construccionista social ha producido una variedad más bien amplia de investigación empírica. Esta investigación se refiere ahora frecuentemente como "psicología discursiva" e incluye métodos como el análisis del discurso, el análisis conversacional, la retórica, el análisis dialógico, la narratología, etc. (Potter & Wetherell, 1987; Billig, 1987; Sarbin, 1986; Shotter, 1993; Bruner, 1990; Hermans & Kempen, 1993; Harré & Gillett, 1994). Para demarcar la relación de su empresa con la del cognoscitivismo tradicional, algunos de los proponentes de la aproximación discursiva ya han hablado de una "segunda revolución cognoscitiva" o de un "giro discursivo" dentro de la psicología (Harré, 1993; Harré & Gillett, 1994).

Aunque psicología discursiva es una etiqueta para diversas aproximaciones vagamente relacionadas, su preocupación central es el papel crucial del lenguaje, o las prácticas conversacionales, en la constitución de mundos significativos (Billig, 1987; Potter & Wetherell, 1987; Shotter, 1993; Harré & Gillett, 1994; Edwards, 1997). Una meta central del programa discursivo ha sido refutar la idea de un mundo externo dado de antemano que puede conocerse en la medida en que sus características se puedan mapear o reflejar dentro de la mente humana. Los pensadores discursivos consideran que este mundo “externo" es él mismo un producto de prácticas descriptivas, explicaciones acerca de nosotros mismos y acerca del mundo en que vivimos, construidas y reconstruidas continuamente dentro del discurso público y privado. Al asignar a versiones particulares de la realidad una existencia previa-a-la-descripción, producimos un mundo externo, más que representarlo.

Esta proclamada segunda revolución cognoscitiva es un cambio tanto hacia el significado como hacia el reconocimiento de lo social como una dimensión indispensable en el estudio de la mente humana. En vez de excluir los aspectos social, histórico y pluralista de la vida mental, los psicólogos discursivos tratan exactamente de darles prominencia (Shotter, 1993, p. 7). Cuando se trata del significado, el énfasis está en lo que podría llamarse las "comprensiones cotidianas" o las "preocupaciones de los participantes" (Edwards, 1997). Según la psicología discursiva, el significado de nuestras acciones se produce continuamente dentro de las prácticas conversacionales cotidianas (Shotter, 1993). Se supone que la cultura proporciona los marcos discursivos que nos permiten interpretar nuestras propias acciones y las de otros en formas significativas.

Así, en vez de refutar las teorías y narraciones de la psicología popular, la psicología discursiva considera que las comprensiones psicológicas populares establecidas son el propio medio con el que las personas organizan su experiencia, produciendo así antes que representando un mundo significativo (Bruner, 1990). La pregunta ya no es si las explicaciones del sentido común o la psicología popular son verdaderas o válidas, sino más bien cómo este sentido común da forma a nuestra vida mental. Es precisamente este desplazamiento el que ha proporcionado una base fértil a la investigación psicológica cultural. Un buen ejemplo de ésta es el estudio de las emociones humanas. En vez de considerar las emociones como modos universales de expresión, la aproximación discursiva permite a los investigadores estudiar las emociones como acciones sociales, que se ejecutan de acuerdo con juicios y convenciones morales producidos discursivamente (Harré, 1986; Lutz, 1988; Stearns, 1994). El foco principal ya no es la uniformidad de la mente, sino la multiplicidad y la diversidad de la mente que está inextricablemente ligada a las creencias locales o las teorías autóctonas de la mente, el yo y la emoción (Heelas, 1981; Shweder, 1991).

El giro discursivo y el peligro de hablar sobre[*]*.*

Para una psicología cultural que pretende investigar la producción social del significado, la aproximación discursiva es realmente un avance comparada con el individualismo auto-contenido del programa cognoscitivista. Sin embargo, a pesar de su avance, pienso que en su forma actual aun es deficiente como teoría del significado. La principal razón de esta limitación es que la psicología discursiva tiende a limitarse a lo que puede decirse *acerca* del sentir, pensar y actuar humanos, en vez de tratar de entender cómo la experiencia humana puede llegar a estar pautada socialmente en primera instancia. En otra parte hemos usado el término "hablar sobre" para señalar esta inclinación del construccionismo social y la psicología discursiva (Baerveldt & Verheggen, 1997). Concediendo un estatuto paradigmático al lenguaje o al discurso, la psicología discursiva se enfoca en el significado en la medida en que puede articularse o explicarse. La investigación mencionada arriba sobre las emociones, por ejemplo, está casi exclusivamente restringida al estudio de los términos de la emoción, los escenarios y guiones emocionales, las teorías autóctonas sobre la emoción, etc. (Heelas, 1981; Hochchild, 1983; Harré, 1986; Lutz, 1988; Stearns, 1994; Harré & Parrott, 1996). Aparentemente nuestras emociones adquieren sus significados sociales sólo después de que se han interpretado por medio de los vocabularios y los modos de conversación compartidos.

Sin embargo, como ha señalado Voestermans (1991, 1995), el habla sobre la emoción testimonia el hecho de que los sentimientos y las emociones ya están de alguna manera orquestados dentro de ciertos marcos culturales. Este no es un problema trivial, porque sin dichas formas de vida orquestadas culturalmente ni siquiera sería posible proporcionar explicaciones significativas de nuestras propias acciones. Para aclarar el problema de cómo las palabras pueden volverse significativas en primera instancia, no podemos invocar esas mismas palabras como explicación. El uso denotativo del lenguaje ya presupone algún tipo de consenso o acuerdo entre sus usuarios (Maturana, 1978, p. 50). Así, en vez de invocar prematuramente al lenguaje o al discurso como explicación del carácter pautado socialmente del significado, tenemos que dar cuenta de la forma en que el propio discurso echa raíces dentro de formas de vida validadas por consenso.

El paradigma enactivo

Hasta ahora, nuestras investigaciones de los requisitos epistemológicos de una teoría del significado han producido la intuición de que el significado es un asunto esencialmente social. Hemos abierto al individuo contenido en sí mismo del cognoscitivismo y, de su inspección, parece que hemos obtenido el significado a cambio de la información. Sin embargo, en una mirada más cuidadosa, parece que hemos perdido algo en el proceso. Después de todo, empezamos nuestra indagación observando que el significado es tanto un asunto social como algo que pertenece al dominio experiencial de personas reales encarnadas. Cuando describimos el significado como característica de un discurso incorpóreo, dejaremos sin respuesta la pregunta de cómo las palabras y los símbolos que usamos en la conversación adquieren su poder, su tensión, su pertinencia, su carácter genuino, su verosimilitud o, en breve, su sentido (Rosaldo, 1984, p. 141, Baerveldt & Verheggen, en prensa). Por tanto, si la psicología cultural desea evitar la trampa de hablar sobre, tiene que incluir en su análisis la realidad experiencial de los agentes sociales encarnados.

Aquí estamos, pues, enfrentados otra vez con la paradoja de la psicología cultural. Porque si queremos entender cómo la experiencia humana puede llegar a estar pautada culturalmente sin dejar de ser la experiencia significativa de personas encarnadas, necesitaremos una noción de agencia, o autonomía, que no nos lanzará de regreso hacia el individualismo auto-contenido del cognoscitivismo. En otra parte, tratamos de desarrollar dicha noción, basándonos en las reflexiones epistemológicas de dos controvertidos biólogos chilenos: Humberto Maturana y Francisco Varela. Sus ideas se refieren con frecuencia como "teoría autopoiética", pero prefiero la palabra enactivismo, propuesta recientemente por

---

[*] Traduje como "hablar sobre" el neologismo *aboutism* que aparece en el original, dado que no existe equivalente aproximado en castellano. (N. del T.)

Varela, Thompson & Rosch (1991) para situar su posición dentro de la ciencia cognoscitiva contemporánea (Baerveldt & Verheggen, en prensa).

Según Maturana y Varela (1980, 1984), todos los sistemas cognoscitivos son sistemas autónomos. Un sistema autónomo es un sistema que es capaz de mantener su propia organización o su propia identidad. El rasgo definitorio de los sistemas autónomos es, por tanto, su organización circular o auto-referencial. Maturana y Varela sostienen que debido a esta organización circular, los sistemas autónomos son sistemas operacionalmente cerrados (Maturana & Varela, 1980, p. 127). Aunque un sistema autónomo puede interactuar con su ambiente, no puede ser instruido por este ambiente. Aunque un observador externo puede describir las operaciones de un sistema autónomo en términos de sus interacciones con un ambiente, es de hecho la propia organización del sistema la que determina qué "rasgos" del ambiente pueden ser ocasión para la acción. Esto concuerda estrechamente con el reclamo de Bateson (1972) mencionado arriba, de que la causa de cualquier operación cognoscitiva es una diferencia que hace la diferencia, en vez de un estímulo neutral o algún tipo de input informativo. El dominio cognoscitivo de un sistema autónomo es el dominio de las interacciones en las que puede entrar sin perder su propia identidad. Por lo tanto, un sistema cognoscitivo no es un sistema que es capaz de construir representaciones mentales de su ambiente, sino un sistema que puede actuar en forma adecuada respecto del mantenimiento de su propia organización. Un sistema autónomo opera dentro de un dominio de significación, el cual enactúa sobre la base de su propia organización.

El enactivismo construye una teoría de la acción significativa tomando el dominio de los agentes cognoscitivos encarnados como su punto de partida analítico. Debido a su cierre operacional, se supone que cada sistema cognoscitivo vive en un mundo de su propia experiencia. Esto no implica que tal sistema habite un universo solipsista. Por el contrario, es precisamente su cierre experiencial lo que hace sociales a las interacciones entre sistemas autónomos (Maturana, 1980; Baerveldt & Verheggen, en prensa). En una interacción entre dos sistemas autónomos, la conducta de ninguno de ellos puede ser instructiva para el otro. El enactivismo concibe, por tanto, las interacciones sociales como coordinaciones consensuales de acción no-instructivas. Según el enactivismo, una interacción sólo es una interacción social si los sistemas que interactúan contribuyen al curso de la interacción con base en su propia organización autónoma.

Varela (1979) ha sostenido que el paradigma adecuado para las interacciones entre sistemas autónomos es la conversación. La conversación debería distinguirse cuidadosamente de la instrucción, la cual, según Varela, es el paradigma adecuado para nuestras interacciones con un sistema heterónomo. Una computadora es un ejemplo de sistema heterónomo, porque sus operaciones están determinadas completamente por su diseño y su input. Los resultados insatisfactorios en nuestras interacciones con un sistema heterónomo se llaman "errores". Sin embargo, la conversación es la clase de interacción que tenemos con aquellos sistemas que reconocemos como *otros.* Los resultados insatisfactorios en las interacciones conversacionales no son errores sino "rupturas de la comprensión". Así, mientras que, en efecto, el mundo en el que nos hallamos está ensamblado con los elementos de nuestra propia experiencia -parafraseando a von Glasersfeld otra vez-, podemos tener interacciones conversacionales con nuestros semejantes porque somos capaces de reconocer que otros seres humanos pueden tener *diferentes* experiencias acerca del *mismo* mundo.

Ahora se vuelve claro por qué la comunicación humana nunca puede conceptualizarse adecuadamente como una transferencia de información a través de canales de comunicación discretos. Dicha conceptualización trata a los seres humanos como si fueran sistemas heterónomos, no como sistemas autónomos. Según Alan Fogel, la comunicación puede entenderse mejor como co-regulación, es decir, como un ajuste mutuo continuo de la acción entre los partícipes (Fogel, 1993, p. 19). Fogel demuestra que incluso nuestras interacciones con los infantes humanos pre-verbales o pre-conceptuales es co-regulada, porque un infante contribuye ya de manera autónoma al modo en que se despliega la interacción. La comunicación no está limitada por lo tanto a la comunicación lingüística, sino que implica también el uso expresivo del cuerpo (Baerveldt & Voestermans, 1996). Además, la expresión lingüística está arraigada ella misma en estos modos co-regulados de comprensión encarnada (Maturana, 1978; Baerveldt & Verheggen, en prensa).

Es dentro de este tipo de interacciones co-reguladas que las personas constituyen los "dominios consensuales" que llamamos cultura. Nuestras acciones son co-reguladas, en vez de sernos impuestas por un sistema cultural dado de antemano. Coordinamos nuestras acciones con respecto a otros, en vez de ser controlados por ellos, o ser gobernados por prescripciones o modelos culturales pre-existentes. La cultura no es un orden simbólico o discursivo supra-personal, sino un orden significativo que surge de las interacciones creativas, encarnadas y co-reguladas de sus participantes. Por lo tanto, el proceso de desarrollo en el que aprendemos a participar en cierta cultura no es cuestión de aprender un conjunto de reglas codificadas, sino un proceso en el que aprendemos a contribuir a la constitución y reproducción de este orden social significativo (Maturana, 1980; Fogel, 1993).

Unidades de análisis para una psicología cultural

Empecé mi argumento con la observación de que la psicología cultural es en último término el estudio del significado, como asunto encarnado y como asunto organizado culturalmente. Aunque sus objetos de estudio posibles son tan diversos como la propia realidad social, en su investigación la psicología cultural debería preservar siempre, por lo tanto, una unidad sistémica mínima, una unidad de análisis que abarque los aspectos sociales del significado así como su corporización. Cuando rompemos la realidad social más allá de un nivel sistémico básico, virtualmente renunciaremos a cualquier posibilidad de dar cuenta de la acción humana significativa. Seremos como el fisiólogo que busca esa misteriosa entidad llamada "vida" rebanando un cuerpo viviente en la mesa de disección.

El estudio del significado es el estudio de formas de vida validadas consensualmente. Debido a que no existe manera ordenada de antemano para dividir el mundo social en diferentes dominios de observación, no existe diferencia de principio entre las unidades de análisis para una psicología cultural y aquellas para otras ciencias sociales. Sin embargo, la psicología cultural estudia la realidad social como un fenómeno psicológico. Su foco principal no es el sistema social, sino las acciones significativas de los seres humanos encarnados, los cuales producen y reproducen el sistema social. En mi perspectiva, la psicología cultural, por lo tanto, debería ser no sólo una psicología informada culturalmente, sino también un estudio psicológico de la cultura. Después de todo, es sólo a través de su propia experiencia que las personas contribuyen a la constitución de un mundo cultural significativo.

BIBLIOGRAFÍA

Baerveldt, C. & Voestermans, P. (1996). The body as a selfing device: The case of anorexia nervosa. *Theory & Psychalagy,* 6, 693.713.

Baerveldt, C. & Verheggen, T. (1997). Towards a psychological study of culture: Epistemological considerations. Trabajo presentado en la 7ª Conferencia de la Sociedad Internacional para la Psicología Teórica (ISTP), Abril 27 a Mayo 2 de 1997, Berlín.

Baerveldt, C. & Verheggen, T. (en prensa). Social constructionism, enactivism and the experiential reality of culture: Rethinking the epistemological basis of cultural psychology. *Culture & Psychalogy.*

Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology al Mind.* New York. New York: Ballantine.

Billig, M. (1987). *Arguing and Thinking: A rhetorical approach to social psychology.* Cambridge: Cambridge University Press.

Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Churchland, P. (1981). Eliminative materialism and the propositional attitudes. *Journal of Philosophy,* 78, 67-90.

Clark, A. (1989). *Microgniti*on: Philosophy, cognitive science, and parallel distributed processing.

Cambridge, MA: MIT Press.

Cole, M. (1990). Cultural psychology: A once and future discipline? En J.J. Berman (Ed.) *Cross-Cultural Perspectives. Nebraska Symposium on Motivation,* 1989. Lincoln: University of Nebraska Press, pp. 279-335.

Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A once and future discipline.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Dennett, D.C. (1987). *The Intentional Stance.* Cambridge, MA: MIT Press

Dennett, D.C. (1991). *Consciousness Explained.* Boston: Brown Little.

Edwards, D. (1997). *Discourse and Cognition.* London: Sage.

Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive Psychology.* London: Sage.

Fogel, A. (1993). *Developing through Relationships: Origins of communication, self and culture.* New York: Harvester Wheatsheaf.

Gardner, H. (1987). *The Mind's New Science: A history of cognitive revolution.* Nueva York: Basic Books.

Gergen, K. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist, 40,* 266-275.

Graumann, G.F. (1986). The individualization of the social and the desocialization of the individual: Floyd H. Allport's contribution to social psychology. In G.F.Graumann & S. Moskovici (Eds.), *Changing Conceptions al Crowd Mind and Behavior.* New York: Springer.

Harré, R. (1986). (Ed.) *The Social Construction of Emotions.* Oxford: Basil Blackwell.

Harré, R. (1993). The second cognitive revolution. *American Behavioral Scientist,* 36, 5-7.

Harré, R., & Gillett, G. (1994). *The Discursive Mind.* London: Sage.

Harré, R., & Parrot, W.G. (Eds.) (1996). *The Emotions: Social, cultural and biological dimensions.* London: Sage.

Heelas, P. (1981). Emotion talk across cultures. En P. Heelas and A. Lock (Eds.), *Indigenous Psychologies: The anthropology of the self.* London: Academic Press.

Hermans, H.J.M. & Kempen, H.J.G. (1993). *The Dialogical Self. Meaning as movement.* San Diego, CA: Academic Press.

Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of human feeling.* Berkeley: University of California Press.

Kríppendorf, K. (1975). Information theory. En G. Hanneman & W. McEwen (Eds.) *Communication and Behavior.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Lutz, C. (1988). *Unnatural Emotions.* Chicago: University of Chicago Press.

Maturana, H. (1978). Biology of language: the epistemology of reality. En G.A. Miller & E. Lenneberg (Eds.). *Psychology and Biology of Language and Thought: Essays in honor of Erie Lenneberg* (pp. 27-63). New York: Academic Press.

Maturana, H. (1980). Man and society. In F. Benseler, P.M. Hejl, & W.K. Kück (Eds.), *Autopoiesis, Communication and Society: The theory of autopoietie systems in the social sciences* (pp. 11-32). Frankfurt: Campus

Maturana, H. & Varela, F. (1980). *Autopoiesis and Cognition. The realisation of the living.* Dordretch: Reídel.

Maturana, H. & Varela, F. (1984). *The Tree of Knowledge. The biological roots of human understanding.* Boston: Shambala.

Mauss, M. (1979). *Sociology and Psychology* (B. Brewster, Trans.). London: Routledge and Kegan. (Trabajo original publicado en 1950.)

Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology.* Newbury Park, CA: Sage.

Rosaldo, M. (1984). Towards an anthropology of self and feeling. En R.A. Shweder and R.A. Levine (Eds.), *Culture Theory: Essays on mind, sell and emotion.* New York: Cambridge University Press.

Sarbin, T.R. (Ed) (1986). *Narrative Psychology: The storied nature of human conduct* New York: Praeger.

Shannon, C., & Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication.* Urbana: University of Illinois Press.

Shotter, J. (1993). *Conversational Realities: Constructing life through language.* London: Sage.

Shweder, R.A. (1991). *Thinking through Cultures: Expeditions in cultural psychology.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Stearns, P.N. (1994). *American Coal' Constructing a 20th century emotional style.* Nueva York: New York University Press.

Stich, S.P. (1983). *Fram Fo/k Psych%gy to Cognitive Science: The case against belief.* Cambridge, MA: MIT Press.

Stigler, J., Shweder, R.A. & Herdt, G. (Eds.) (1990). *Cultural Psychology: Essays on comparative human development.* Cambridge: Cambridge University Press.

Valsiner, J. (1987). *Culture and the Development of Children's Action:* A *cultural-historical theory of developmental psychology. Chichester:* Wiley.

Valsiner, J. (1988). *Child Development within Culturally Structured Environments.* Norwood, N.J.: Ablex.

Varela, F. (1979). *Principies of Biological Autonomy.* Nueva York: Elsevier North Holland.

Varela, F. Thompson, F. & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive science and human experience.* Cambridge, MA: MIT Press.

Voestermans, P. (1991). Alterity/Identity: A deficient image of culture. En J. Leerseen & R. Corbey (Eds.) *Alterity, Identity, Image: Selves and others in society and scholarship.* Amsterdam: Rodopi.

Voestermans, P. (1995). A cultural psychology of the body. Trabajo presentado en la 6ª Conferencia de la International Society tor Theoretical Psychology (ISTP), Bierville.

von Glasersfeld, E. (1991). Knowing without metaphysics: Aspects of the radical constructivist position. En F. Steier (Ed.) *Research and Rellexivity.* London: Sage.

Wertsch, J.V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

White, G.M. & Kirkpatrick, J. (1985). *Person, Self, and Experience. Exploring pacific ethnopsychologies.* Berkeley: University of California Press.

VYGOTSKY A lOS 100: TEORÍA CULTURAL-HISTÓRICA DE LA ACTIVIDAD COMO INSTRUMENTO PARA El PENSAMIENTO*

Michael Cole
Universidad de California, San Diego[**]

RESUMEN

En ocasión del centenario del nacimiento de Vygotsky, este trabajo muestra la necesidad de volver a su obra para avanzar en la solución de los problemas con los que Vygotsky luchaba en los años 20 y que siguen sin solución. Se realiza un breve recorrido en la historia de la psicología para mostrar que en el trabajo de Wundt ya existía la sugerencia de una psicología segunda, cuyo objeto eran las funciones psicológicas superiores, producto de una síntesis creativa que tiene su base en la experiencia cultural de la persona. Luego se hace una síntesis de la aproximación cultural-histórica de Vygotsky y sus colaboradores. Finalmente, se exponen las críticas de las que ha sido objeto la tradición vygotskiana y se ofrecen algunas propuestas para superarlas, tomando la práctica como elemento metodológico unificador.

Palabras Clave: Vygotsky, psicología cultural-histórica, mediación cultural, actividad práctica.

¿Por qué es relevante Vygotsky hoy en día?

Quizá una de las primeras cosas sobre las que podemos reflexionar es el hecho de que los académicos mexicanos y estadounidenses se hayan reunido a discutir a este psicólogo ruso que murió antes de que muchos de nosotros naciéramos. Su trabajo fue conocido por unos pocos especialistas en desarrollo humano y psicología anormal durante su vida y durante muchas décadas luego de su muerte, Vygotsky no tuvo el reconocimiento internacional de su contemporáneo Piaget, o de Werner, Kühler, Gessel y otros "fundadores" del estudio del desarrollo humano. Sin embargo, en las últimas décadas su trabajo se ha traducido a varios idiomas. Ha tenido mucha influencia no sólo sobre los psicólogos del desarrollo, sino sobre otras disciplinas como la antropología y la sociología, así como en la aplicación de la psicología en áreas como la educación, el diseño de interfaces humano-computadora y la organización laboral. ¿A que se debe este auge repentino de Vygotsky?

Mi respuesta, en resumen, es que las carencias de la psicología contra las que Vygotsky luchaba en 1920 no se han resuelto. Es más, su descontento es compartido hoy por muchos psicólogos y la creciente popularidad de sus ideas entre éstos es parte de una tendencia más amplia: la creencia creciente entre muchos académicos de que la división intelectual del trabajo que hizo de la psicología una disciplina científica, ha rebasado su utilidad y debe reemplazarse.

Sin embargo, ni el mundo ni la psicología han permanecido estáticos desde la muerte de Vygotsky en 1934. Como el propio Vygotsky fue el primero en señalar, sería completamente incorrecto tratar sus ideas como verdades fijas y absolutas a ser citadas en ocasiones rituales. Más bien, deberíamos tratarlas como un sistema en desarrollo con muchas ramas y sub-partes; nuestra tarea es la de nutrir las propiedades de la teoría que son más adecuadas a nuestra situación y entendimiento actuales de cómo promover mejores condiciones de desarrollo para las próximas generaciones.

---

[*] Este trabajo se presentó originalmente en el Simposio Internacional *"Vygotsky en la Psicología y la Educación a 100 Años de su Nacimiento",* realizado en junio de 1996 en Cuernavaca, Morelos. Para la presente traducción utilicé una versión previa (de autor desconocido, que amablemente me facilitó Graciela Quinteros), la cual modifiqué sustancialmente.

[**] Laboratorio de Cognición Comparada Humana.

Una breve excursión en la historia de la psicología

A Vygotsky le gustaba citar la admonición de Blonski de que para entender el comportamiento necesitamos entender su historia. Usaré este buen consejo y lo aplicaré a la comprensión de la historia de la psicología y al papel de Vygotsky en ella.

Vygotsky nació en la segunda generación de psicólogos. En las décadas previas a su nacimiento, se esculpieron las llamadas "ciencias humanas" y surgió un nuevo sistema para categorizar el conocimiento humano: las ciencias sociales (del comportamiento) se separaron de las artes y las humanidades. Entre las ciencias sociales, a la psicología se le asignó la tarea de entender los procesos psicológicos de los individuos. A la sociología la tarea de entender las instituciones sociales, a la antropología el estudio de la cultura, etc. Los académicos hicieron lo que pensadores como Shakespeare, Goethe y Bergson les habían advertido no hacer: mataron el fenómeno viviente de la mente humana en sus intentos de disecarla.

Aunque con frecuencia lo olvidamos, Wilgetn Wundt, el fundador titular de la psicología científica, argumentaba que, en principio, la disciplina debía constituirse por dos psicologías, asociadas a dos formas fundamentalmente diferentes de conocimiento humano. La primera psicología, a la que se refería como fisiológica, debía practicarse siguiendo los métodos de las ciencias naturales. La psicología fisiológica tomó como objeto los procesos psicológicos elementales que surgían de las propiedades fisiológicas de nuestros órganos sensoriales. Estos "elementos de la conciencia" podían estudiarse mediante la experimentación precisa que estableciera las leyes que relacionan las propiedades físicas de la estimulación a las propiedades identificables de las reacciones psicológicas.

La segunda psicología, que él llamaba *Völkerpsychologie* tomó como su objeto de estudio las funciones psicológicas superiores. Wundt creía que la formación de una imagen a partir de los elementos de un proceso en dos pasos. La primera parte comienza con una impresión sensorial precisa, los “contenido de la conciencia" que eran los fundamentos básicos de la mente. La transición de las funciones básicas (fisiológicas) a las psicológicas más elevadas (culturales) ocurre a medida que los "elementos mentales" producidos por los *** sensoriales comienzan a interactuar, *** fusionarse con las experiencias previas (culturalmente mediadas) del individuo. Los procesos resultantes *** *** pueden remontarse hasta llegar al estímulo que los *** pues se han convertido en mezclas emergentes de elementos, algunos incluso fuera de la *** experimental (por ejemplo, que provienen de la *** cultural no controlada). Wundt llamó "síntesis ***" este proceso. Y, según Wundt, es por la síntesis *** que los psicólogos requieren una segunda psicología que considere los orígenes supra-individuales *** funcionamiento psicológico individual. Los experimentos controlados, basados en el modelo de la ***, dejaban de ser apropiados. Él creía más bien que eran necesarios los métodos de la etnografía, la semiótica, el folklore, y otras disciplinas que estudian la cultura, para realizar la Völkerpsychologie.

A quienes decían que la Völkerpsychologie podía abarcarse completamente bajo la categoría de la psicología experimental, Wundt respondía: "La conciencia individual es totalmente incapaz de brindamos una historia del desarrollo del pensamiento humano, pues está condicionada por una historia previa acerca de la cual no puede ofrecemos por sí misma ningún conocimiento." (Wundt, 1921, p.3)

Según Wundt, una psicología completa requería de una combinación de las dos psicologías, aunque no especificaba cómo se podría crear la combinación.

Como lo han notado muchos comentaristas (por ejemplo Danziger, 1990; Farr, 1983) tan pronto como se ungió a Wundt como el fundador de la psicología científica (experimental), los psicólogos empezaron a rechazar su enfoque y a proponer alternativas. La única parte del sistema científico de Wundt que tuvo gran aceptación fue su defensa de los métodos experimentales como el criterio de legitimidad disciplinaria. Contrariamente a sus advertencias explícitas, el método experimental, complementado por exámenes psicométricos y cuestionarios estandarizados, fue el que utilizó para estudiar todas las funciones psicológicas. Una ciencia unificada requiere de una metodología unificada y las ciencias naturales ofrecieron el modelo.

El efecto de la división del trabajo que asignó a la psicología el estudio de los individuos y el enfoque metodológico basado en experimentos de laboratorio, iba a restringir agudamente la consideración de la cultura como componente del proceso psicológico. Se hacía la analogía de que los procedimientos experimentales de los psicólogos operaban como los tubos de vacío en física. En el mundo real las hojas y los proyectiles del mismo peso caen a diferentes velocidades y siguen cursos diferentes, pero en el vacío, donde los elementos de "ruido" se han eliminado, las leyes gravitacionales subyacentes demostrarían su operación. La cultura, la experiencia históricamente acumulada del grupo social del individuo, encarnada en el lenguaje y en todos los otros aspectos del ambiente construido por el ser humano, era uno de los elementos de "ruido", para la eliminación de los cuales se crearon los métodos experimentales.

El hecho de que la psicología científica cediera a la antropología el estudio de la cultura y tomara como su tarea el descubrimiento de las características universales de las mentes individuales, no significa que se ignorara completamente la cultura. Sin embargo, como puede establecerse viendo cualquier texto introductorio sobre el tema, la cultura generalmente se refiere a las diferencias culturales. Aparece como una variable independiente externa al individuo, que ejerce un efecto en el desarrollo mental. No es intrínseca al funcionamiento normal de toda la vida mental.

La aproximación rusa a la psicología cultural-histórica

Es en este contexto histórico que Vygotsky se vuelve tan interesante para la psicología contemporánea. La psicología cultural-histórica que él y sus colegas propusieron fue un intento deliberado de combinar las dos psicologías de Wundt, para crear una psicología científica comprensiva. Y no se detuvieron ahí. En la medida en que las circunstancias de la vida lo permitieron, implementaron su visión en una amplia gama de aplicaciones útiles.

La tesis central sobre la que se fundó la escuela cultural-histórica rusa es que la estructura y el desarrollo de los procesos psicológicos humanos surge en el proceso de la actividad práctica mediada culturalmente y desarrollada históricamente. Cada término de esta formulación está estrechamente interconectado con, y en algunos sentidos implica a, los otros, dificultando a veces la tarea de discernir cómo contribuye cada uno a la descripción y el análisis de la dinámica de la experiencia psicológica. A riesgo de una simplificación improductiva, resumo los conceptos clave.

1. Mediación cultural.

La premisa inicial de la escuela cultural-histórica es que los procesos psicológicos de los humanos surgieron simultáneamente con una nueva forma de comportamiento, en la que los objetos materiales se modifican por los humanos como medio para regular su interacción con el mundo y entre sí. (Era común en la época referirse a estos recursos mediadores como instrumentos, pero prefiero el uso del concepto genérico implicado, *artefacto,* por razones que quedarán claras a continuación).

Luria (1928), en la primera publicación sobre las ideas de la psicología cultural-histórica en inglés, comienza afirmando que "El hombre difiere de los animales porque puede construir y utilizar instrumentos". Éstos "no sólo cambian radicalmente las condiciones de su existencia, incluso reaccionan sobre él produciendo un cambio en él y su condición psíquica" (Luria, 1928, p. 493). La consecuencia de la creación y el uso de los instrumentos sobre la estructura básica del comportamiento es que "en vez de aplicar directamente su función natural a la solución de una tarea particular, el niño pone entre esa función y la tarea un medio auxiliar... por intermedio del cual el niño puede llevar a cabo la tarea" (Luria, 1928, p. 495).[1]

Vygotsky, en su contribución a la misma serie de publicaciones, introduce la idea del "método cultural del comportamiento" en términos de un triángulo que representa dos formas de recordar; la primera, la "natural", es una forma asociativa directa de recuerdo. La segunda, la cultural, ocurre indirectamente por un "estímulo intermedio" (un signo o un instrumento). Es posible interpretar su idea diciendo que una

forma de memoria (cultural) reemplaza a la otra (natural) en el curso del desarrollo. Pero Vygotsky argumenta que lo esencial no es la adición de un nuevo elemento al proceso de recordar, sino el nuevo comportamiento estructural que emerge. Escribió que el método cultural del comportamiento une las líneas natural y cultural del desarrollo en forma *estructural* y no *mecánica:* "...todos los procesos que forman parte de este método forman una unidad complicada y estructural" (Vygotsky, 1929, p. 420).

La idea de la mediación cultural del pensamiento y la acción como la característica crucial de los seres humanos, no fue original de los psicólogos culturales-históricos soviéticos. Uno la encuentra en diversas fuentes a través de la academia europea y americana (v. Cole, 1996). Sin embargo, durante muchos años, esta proposición no jugó un papel importante en la mayor parte de la psicología.

2. Desarrollo histórico.

Siguiendo una larga tradición europea que unía a pensadores tan diversos como Herder, Marx y Bergson, los psicólogos culturales-históricos rusos argumentaban que además de usar y crear instrumentos, los seres humanos hacen arreglos para redescubrir en cada generación los artefactos ya creados en cada generación. Convertirse en un ser cultural y hacer los arreglos para que otros se conviertan en seres culturales, son partes íntimamente ligadas de un proceso único de desarrollo humano. Como consecuencia de este tipo de actividad

> *...vivimos desde el nacimiento hasta la muerte, en un mundo de personas y cosas que en gran medida es lo que es por lo que se ha hecho y transmitido de las actividades humanas previas (Dewey, 1938, p. 39)*

La cultura, según esta perspectiva, puede entenderse como la fuente total de los recursos acumulados por el grupo social en el curso de la experiencia histórica; lo que el antropólogo americano Melville Herskovitz (1948) llamaba la parte del medio ambiente hecha por el hombre. En conjunto, las modificaciones acumuladas de las experiencias humanas previas, la cultura, se ve como el *medio* del desarrollo humano específico de la especie. Es "historia en el presente". La capacidad para desarrollarse en ese medio y de hacer los arreglos para su reproducción en las generaciones siguientes es la característica distintiva de nuestra especie.

3. Orígenes sociales de las funciones psicológicas superiores.

Los orígenes históricos del medio cultural, llevan directamente a la conclusión de que todos los medios del comportamiento cultural son en esencia sociales, y son sociales en la dinámica de su origen y cambio en el curso de la vida de un individuo. Vygotsky expresó esta idea (que se puede encontrar en la tradición sociogenética francesa) en lo que llamó la "ley general del desarrollo cultural":

> *Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos. Primero aparece en el plano social y luego en el psicológico. Primero aparece entre las personas como categoría interpsicológica y luego dentro de cada niño como una categoría intrapsicológica... pero no hace falta decir que la interiorización transforma el propio proceso y cambia su estructura y función. Las relaciones sociales o las relaciones entre las personas subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y sus relaciones (Vygotsky, 1981, p. 163)*

Esta visión de los orígenes sociales requiere se preste especial atención al poder de los adultos de arreglar el ambiente de los niños, a modo de hacer óptimo su desarrollo según las normas existentes. Genera la idea de una "zona de desarrollo próximo", que provee el ambiente cercano y relevante de la experiencia para el desarrollo. Es la base sobre la cual, en un mundo ideal, se organizaría la educación de los niños.

4. Actividad práctica.

La cuarta premisa básica del enfoque cultural-histórico, adoptada de Hegel a través de Marx, es que el análisis de las funciones psicológicas humanas debe fundamentarse en las actividades cotidianas. Marx sostenía que sólo a través de este enfoque se podría reemplazar la dualidad del materialismo versus el idealismo, porque es en la actividad donde la gente experimenta el residuo ideal/material de la actividad de las generaciones previas.

Vygotsky y sus colegas aplicaron sus ideas a un amplio rango de problemas psicológicos en la organización de la educación infantil, en la terapia de la lesión cerebral, etc. Los múltiples logros prácticos de los primeros psicólogos culturales-históricos rusos atestiguan su compromiso con este principio. Sus logros han inspirado a muchos seguidores, o no estaríamos reunidos aquí para discutir sus ideas.

La psicología cultural-histórica como instrumento para el pensamiento y la acción: 1996

Tras haber revisado los orígenes y los primeros logros de la tradición cultural-histórica, es hora de volver a la pregunta de su relevancia actual para la psicología mundial. En lo que resta de este trabajo, haré referencia a varias críticas que se han dirigido a la tradición vygotskiana y ofreceré algunas propuestas para superarlas.

1. Énfasis excesivo en la producción a expensas de la cohesión social

El énfasis excesivo en los instrumentos como mediadores arquetípicos de la acción humana, encajaba bien con la ideología marxista del estado soviético y con la larga tradición del pensamiento sobre el hombre como constructor de instrumentos. Sin embargo, como se interpreta comúnmente, la noción de instrumento enfatiza la acción humana sobre el mundo natural y simultáneamente subteoriza el papel crucial de la coordinación social. En consecuencia, una de mis primeras metas al intentar elaborar a partir de Vygotsky ha sido reconceptualizar su noción de la mediación a través de instrumentos en términos del concepto de artefacto.

Generalmente, cuando uno piensa en un artefacto, viene a la mente un objeto material, algo fabricado por un ser humano. En antropología, el estudio de los artefactos a veces se considera parte del estudio de la cultura material, que de alguna manera es distinto al estudio del comportamiento y conocimiento humanos. Según esta interpretación del "artefacto como objeto", es fácil asimilar el concepto de artefacto en la categoría de instrumento, en cuyo caso no hay mucho que ganar.

Según la visión de la mediación a través del artefacto que se presenta aquí, un artefacto es un aspecto del mundo material que se ha modificado a lo largo de la historia de su incorporación en la acción humana dirigida a una meta. En virtud de los cambios forjados en el proceso de su creación y uso, los artefactos *son simultáneamente ideales (conceptuales) y materiales.* Se fabrican en el proceso de las acciones humanas dirigidas a una meta. Son ideales en cuanto su forma material se ha moldeado por su participación en las interacciones de las que fueron parte previamente y a las que median en el presente. Definidas de esta manera, las propiedades de los artefactos se aplican con igual fuerza sea que uno considere el lenguaje o el habla o bien las formas más comunes de artefactos, como mesas y cuchillos, que constituyen la cultura material. Lo que diferencia la palabra "mesa" de una mesa real es la prominencia relativa de sus aspectos material e ideal y los tipos de coordinaciones que ellos proveen. No existe ninguna palabra separada de su instanciación material (como una configuración de ondas sonoras, movimientos de las manos, escritura o actividad neuronal), mientras que cada mesa encarna un orden impuesto por seres humanos que piensan.

La naturaleza dual, material-ideal, de los artefactos, discutida por el filósofo ruso Evald Ilyenkov (1977, 1979), basándose en Marx, ha sido importante en mi forma de pensar. En el sistema de Ilyenkov, la idealidad resulta de 'la actividad transformadora y creadora de formas de los seres sociales, de su actividad sensorial objetiva mediada con una finalidad" (citado en Bakhurst, 1991, 182).

Es importante notar que en esta forma de pensar, la mediación a través de los artefactos se aplica de igual manera a objetos y personas. Lo que difiere en ambos casos son las formas en que la idealidad y la materialidad se fusionan entre los miembros de estas dos categorías de ser y los tipos de interacciones en las que pueden participar. Esta visión afirma la unidad primordial de lo material y lo simbólico en la cognición humana.

2. La necesidad de repensar la evolución humana (hominización) y la diferenciación de la especie

Sé pueden encontrar declaraciones sobre los orígenes de la mediación cultural, en relación con la filogenia y la historia cultural, en varias publicaciones importantes de Vygotsky y sus colegas en los años 1920 y principios de los 30*,* notablemente en *Génesis* de *las funciones psicológicas superiores* (1930), *Instrumento* y *símbolo en el desarrollo del niño* y en *Estudios en la historia del comportamiento* (1930/1993), del que Luria fue coautor.

Vygotsky y Luria (1930/1993, p. 36) declaraban que su finalidad era "presentar esquemáticamente el camino de la evolución psicológica desde el mono hasta el hombre cultural". La historia general en relación con los procesos de cambio era algo así: Con los monos superiores se alcanza un punto de la evolución antropoide donde se observa el uso del instrumento (Vygotsky basó el grueso de sus ideas en el trabajo de Köhler), revelando el desarrollo filogenético de la inteligencia práctica. Pero hay en relación a la forma específicamente humana del desarrollo más que el uso de un instrumento, la forma de actividad conocida como trabajo y el proceso de transformar el ambiente, no sólo de ajustarse a él, a través de la acción mediada por el instrumento.

El ingrediente final que debe agregarse a la habilidad del mono de usar instrumentos para llegar al *Homo sapiens,* es el lenguaje y la mediación simbólica, los "instrumentos para el dominio del comportamiento". El producto de esta nueva combinación es una forma de mediación cualitativamente nueva, en la que los instrumentos y el lenguaje se unen en el artefacto. Es en este punto donde surge el "hombre primitivo".

Vygotsky y Luria señalan que al hablar de "hombre primitivo" están hablando acerca de una abstracción, "el punto inicial del desarrollo histórico". El cambio histórico de los humanos "ur" hasta el adulto moderno ocurre en dos dimensiones. Primero, existe un uso creciente de las funciones culturales-mediadas-superiores en lugar de las naturales-no mediadas-interiores. Segundo, hay un desarrollo en el uso de los propios recursos mediadores.

Con respecto a la función de la memoria, por ejemplo, el acto de escribir juega un papel importante en el pensamiento cultural-histórico, pues es una nueva forma temprana de mediación, persistente y muy visible, que permite nuevas formas de interacción gracias a la manera de reorganizar la actividad mnemónica humana. Con la escritura se logran conocimientos sistemáticos, conceptos científicos y las escuelas como instituciones de aculturación, donde los jóvenes adquieren la habilidad de mediar sus interacciones en el mundo a través del habla codificada y reificada, estructurada en forma apropiada por el conocimiento científico. Así llega al estadio histórico actual del homo sapiens, representado por aquellos entre nosotros que están altamente educados y llevan vidas para las que la educación los preparó.

En resumen, según esta visión, la cultura sufre cambios tanto cuantitativos, en términos del número y variedad de los artefactos, como cualitativos, en términos del potencial mediador que ellos encarnan. Y, como consecuencia, se desarrollan tanto el pensamiento humano como la cultura. Muchos elementos de esta historia aun viven en diversas reconstrucciones contemporáneas de la antropogénesis humana y la evolución socio cultural (p.e. Donald, 1991).

Con respeto a la historia de los orígenes del hombre, el principal desafío es la necesidad de restablecer la simetría entre la mediación como producción y la mediación como coordinación social. La coordinación con el mundo físico y con nuestros semejantes son meros polos de toda mediación por artefactos. Ambos son esenciales y están esencialmente entrelazados. En este sentido la acción humana mediada es la célula germinal de la naturaleza específicamente humana.

La evidencia primatológica reciente también indica la importancia de balancear el uso de los instrumentos y la organización social. A diferencia del caso de la hominización, donde la evidencia que proviene de los fósiles humanos sugiere un menor papel del uso de instrumentos del que anteriormente se pensó, hay más evidencia del uso de instrumentos y de inteligencia social entre los primates no humanos de la que había en 1920. Especialmente importante en este campo es la evidencia de la manipulación y comunicación simbólica en algunas especies primates no humanas.

Lo que más me impresiona de esta evidencia es que al colocarse en el ambiente más rico y favorable que los humanos pueden arreglar para ellos, los límites del lenguaje/pensamiento que alcanzan los chimpancés termina en el límite entre el protolenguaje y el lenguaje, que también es el límite entre los esquemas sensorio motores y las operaciones concretas en el campo cognoscitivo. Incluso este nivel de logros es artificial, pues no ocurre si los chimpancés se crían con otros chimpancés. A pesar de que las inferencias obtenidas de estos datos están sujetas a crítica, hay poca duda de que las diferencias cognoscitivas entre los humanos y otros primates son más sutiles de lo que previamente se creía. La vieja noción de que el lenguaje y la inteligencia de los chimpancés se aproximan al nivel de los de un niño de 2½ años de edad, compartida tanto por los psicólogos culturales-históricos rusos como por los primatólogos comparativos contemporáneos, no es un mal resumen de la evidencia existente.

3. Revisar la idea del cambio cultural-histórico como progreso

En la medida en que se adhieren a la teoría marxista clásica de las etapas del desarrollo histórico y a las ideas europeas decimonónicas sobre el progreso, es difícil para los teóricos culturales-históricos evitar cierta forma de distinción entre etapas superiores e inferiores del pensamiento humano. Los rusos rechazaron la noción de que algunos grupos humanos literalmente "no tienen cultura", como a veces implica su vocabulario. La transición del mono al hombre asegura que todos los humanos son criaturas culturales.

Sin embargo, es posible hablar sobre formas rudimentarias y avanzadas de artefactos (Wertsch, 1985). Las diferencias culturales/históricas en el pensamiento humano reflejan el grado en el que los sistemas de artefactos culturales, a través de los que interactúan las mentes, se han desarrollado con relación a la lógica implícita en ellos. Dicho desarrollo es siempre, en primera instancia, específico al contexto (y la actividad); se vuelve general sólo en la medida en que los artefactos y las formas de mediación que engendra participan en una variedad de actividades y prácticas humanas. Como comenta Scribner (1985), esta empresa es muy diferente a tratar de especificar una secuencia invariable del desarrollo de los sistemas generales de pensamiento/acción.

No repetiré aquí las críticas a la investigación transcultural del desarrollo que he publicado en otros lugares. Es suficiente decir que mi lectura de la evidencia argumenta sólidamente que en los estudios transculturales, el grupo que presenta un mayor desarrollo cognoscitivo depende de quién aplique la prueba, elija su contenido y de cómo se relacione éste con la experiencia social del examinado. La idea de una prueba de inteligencia independiente de la cultura es absurda. De modo similar, no deberíamos esperar una transferencia generalizada de las experiencias aprendidas a todos los dominios de la vida. Los científicos altamente entrenados se involucran poco en un pensamiento que se ajusta a las normas idealizadas de la lógica científica. ¿Por qué habríamos de esperar algo más uniforme de la sociedad en su conjunto? La cultura es un componente tan importante del pensamiento y la organización cultural de la vida humana es tan variable como para que sea posible tal uniformidad mental.[2]

Lo que más me interesa en este momento es la permanencia de la noción de que la capacidad de los seres humanos de "controlar la naturaleza" se toma como la cúspide del logro cognoscitivo humano (Ratner, 1991). Las formas de práctica creadas por la ciencia moderna en este siglo han producido un bienestar sin precedentes para algunos. Pero también han producido una destrucción nunca vista en los 4,500 siglos desde que las pequeñas bandas dibujaban bisontes en las paredes de las cuevas. Uno podría decir que en la medida en que el lado productivo de la relación de mediación domina el lado de la coordinación social, es una amenaza a largo plazo para la viabilidad de nuestra especie.

4. Necesidad de repensar la relación de lo natural con lo cultural en la ontogenia

El problema de la naturaleza y la crianza, como se conoce este tópico en la psicología contemporánea, continúa siendo extraordinariamente contencioso en este siglo. En la mayor parte del mundo, el miedo estándar de plantear el problema es mediante técnicas experimentales de la genética conductual: el uso de las relaciones de parentesco como variable independiente y los índices conductuales como variables dependientes. Con excepción de la serie de estudios realizados por Luria y sus colegas a principios de los años 1930 (Luria, 1976), no ha habido investigación de este tipo dentro de la tradición cultural-histórica.

En su trabajo de genética conductual con gemelos, Luria (1937, 1979) usó la distinción cultural-histórica de una cognición natural/temprana y otra cultural/posterior para guiar su elección de las tareas. Algunas tareas probaban procesos naturales (recordar de memoria listas de palabras), mientras que otras probaban procesos culturales (recordar guiado por un esquema conceptual). Luria reporta que para los procesos naturales, las ejecuciones de los gemelos idénticos tuvieron una correlación más alta que las de los gemelos fraternos. Interpretó estos resultados como confirmación de la teoría: la filogenia domina la cognición en las primeras etapas del desarrollo, pero el poder creciente de la cultura para mediar el funcionamiento mental lleva a la reducción de la importancia de la "dotación" natural/biológica en la cognición.

En lo personal, soy escéptico sobre las conclusiones de Luria en ese estudio. Mi experiencia estudiando la memoria de listas de palabras en Liberia, México y Estados Unidos, me hace difícil aceptar la idea de que aprender de memoria sea un proceso "natural" (es decir, no cultural). Tampoco me gusta la idea de una secuencia estricta de lo natural a lo cultural. Sin embargo, es interesante notar que ésta continúa siendo una idea común en las discusiones de la cultura y el desarrollo.

No haber realizado más investigación en la tradición genética conductual no indica una falta de interés en el estudio del entrelazamiento de lo natural y lo cultural. Más bien refleja el peligro para la seguridad personal de llevar a cabo este tipo de investigación en la URSS en 1930. La estrategia básica adoptada en los trabajos rusos subsecuentes fue la de demostrar los fuertes efectos del medio ambiente en los casos en que los procesos naturales eran inusuales o anormales en cierto sentido. En la investigación con gemelos, por ejemplo, Luria reporta el caso de gemelos que desarrollaron su propio lenguaje debido a su relativo aislamiento de otros miembros--de la, .familia; un gemelo recibió entrenamiento especial en el lenguaje, mientras que el otro se ubicó en un ambiente normal; ocurrieron una adquisición más rápida del lenguaje y un desarrollo más rápido de las capacidades cognoscitivas supuestamente dependientes del lenguaje (Luria y Yudovich, 1959). Se reportaron efectos facilitadores similares de la instrucción en el análisis perceptual, para grupos de gemelos idénticos a quienes se exponía a diferentes experiencias de instrucción (Luria, 1979).

Una de las metas más importantes de mis escritos teóricos recientes, ha sido criticar la idea de que la cultura es en gran medida irrelevante para la ontogenia temprana, la cual estaría gobernada por procesos naturales, y sólo se vuelve importante con la llegada del lenguaje. Estoy completamente de acuerdo en que la adquisición del lenguaje, dentro del proceso de aculturación, reorganiza el pensamiento, y pienso que es importante y correcto resaltar la infancia tardía como un período en que se fusionan la filogenia y la historia cultural. Sin embargo, es erróneo rechazar el papel de la cultura antes de la llegada del lenguaje, así como es erróneo rechazar el papel de restricciones filogenéticas circunscritas sobre el desarrollo cognoscitivo.

Creo que las "diferencias culturales" están presentes desde el nacimiento. Las experiencias de los niños se construyen culturalmente, a través de su participación en los guiones de los adultos, literalmente desde el momento del nacimiento. Por ejemplo, el análisis del habla y las acciones de los padres en el nacimiento de un niño demuestra que a los niños se les asigna culturalmente un género mucho antes de que haya alguna razón conductual para un tratamiento diferencial, porque los padres saben el tipo de genitales del niño. Cuando se sabe el sexo del feto antes del nacimiento, se puede llegar hasta su rechazo o muerte, generalmente con los fetos femeninos.

No hay duda de que las contribuciones culturales adquieren un nuevo significado a medida que el niño adquiere el lenguaje y, con él, el conocimiento cultural. Pero estas contribuciones sólo son posibles porque el niño se ha convertido en participante en actividades mediadas culturalmente desde etapas tempranas de su vida.

El reconocimiento de las contribuciones culturales al desarrollo, desde el inicio, no excluye la involucración simultánea de mecanismos filogenéticos. Una gran cantidad de investigación sobre las capacidades cognoscitivas tempranas de los infantes y los niños pequeños, nos impone la idea de que una variedad de principios conceptuales esqueléticos están presentes desde el nacimiento o cerca de él. El que dichos principios se desarrollen o no en algo parecido a los sistemas de ideas que los niños deben aprender en las matemáticas de la escuela primaria (por ejemplo), depende en forma crucial de si esos principios básicos se incluyen o no en prácticas elaboradas culturalmente. Si no se incluyen, uno encuentra adultos cuyos sistemas numéricos son restringidos, así como las ocasiones en que los usan (por ejemplo, diversas personas en Nueva Guinea, estudiadas por Wassman y Dasen, 1994, o Saxe, 1994).

5. No estudiar el comportamiento en una diversidad de actividades cotidianas

Por su compromiso teórico con el análisis psicológico basado en la actividad, uno podría esperar que la escuela rusa cultural-histórica fuera una rica fuente de técnicas analíticas para el estudio de la cognición en cualquier situación. Ciertamente, la esperanza de que la psicología cultural-histórica pudiera ayudarme a resolver las dificultades para basar el análisis en las actividades cotidianas, fue una razón importante de mi interés en ella. Para bien o para mal, resultó que malinterpreté la naturaleza de ese compromiso.

El enfoque cultural-histórico ruso comienza con la actividad cotidiana sólo en forma abstracta. Más que ocuparse de los parámetros concretos de los escenarios cotidianos, los rusos se enfocaron en lo que ellos consideraban que era el centro de toda actividad -su naturaleza mediada-. Leyendo el trabajo de Vygotsky publicado mucho antes de que concluyéramos nuestra investigación transcultural, es claro que él no era particularmente afecto al tipo de enfoque etnográfico que ha sido tan importante para nosotros. Con relación a las estrategias de experimentación él comentaba:

> *Pareciera que el análisis, como el experimento, distorsiona la realidad -crea condiciones artificiales para la observación-. De aquí la exigencia de cercanía a la vida y de naturalidad del experimento. Si esta idea se lleva más allá de ser una demanda técnica -para no ahuyentar lo que estamos buscando- conduce al absurdo. La fuerza del análisis está en la abstracción, como la fuerza del experimento está en la artificialidad (citado en van der Veer & Valsiner,* 1991, *p.* 147).

Aunque estoy de acuerdo con el argumento general de Vygotsky de que el análisis es central para la empresa científica, mi experiencia me ha llevado a creer que él subestimó la tarea intelectual condensada en la idea de una "exigencia técnica" de no "ahuyentar" los fenómenos de interés. Esta forma de caracterizar el problema ignora el logro analítico implicado en especificar una tarea cognoscitiva en su contexto y subestima la capacidad del experimentador de recrear una tarea en un nuevo contexto y lograr que siga siendo la misma tarea.

Puede ser que los entornos en que trabajaron Vygotsky y sus colegas fueran tales que apoyaron su confianza en que la validez ecológica era sólo un problema técnico. Ellos estaban acostumbrados a realizar sus investigaciones en escuelas, clínicas y hospitales (o en casa con sus propios hijos), donde era probable que conocieran los propósitos de los sujetos y tuvieran un sentido compartido del contexto relevante. Cualesquiera que hayan sido las razones, la sobregeneralización de este conjunto restringido de posibilidades podría llevar fácilmente a creer en una experimentación libre de contexto.

En este sentido, es interesante que uno de los argumentos de Vygotsky para la investigación transcultural con adultos fuera que en la adultez el cambio biológico es relativamente estable. Suponiendo que los

procesos naturales humanos son universales (lo que Vygotsky hizo), los estudios comparativos de adultos en diferentes culturas se convierten en evaluaciones "puras" del papel de la cultura sobre la mente. Aparentemente hay poco reconocimiento en este trabajo tanto de la complejidad para identificar los procesos cognoscitivos característicos de la vida cotidiana como para crear circunstancias experimentales donde se exhiban precisamente esos procesos para ser analizados, especialmente en circunstancias culturales ajenas.

Las dificultades de este enfoque son evidentes en los reconocidos estudios de Luria en Asia Central, los cuales critiqué en la sección anterior. Adhiriéndose a la noción de Vygotsky de la cautela apropiada, Luria trató de conducir las sesiones experimentales en circunstancias familiares y cómodas, y de usar la cultura local como el contenido de muchas de sus tareas. Suponiendo que mediante estos acomodos no había "ahuyentado" las formas de pensar en las que se involucraban generalmente las personas, pudo entonces asumir que el no implicarse, por ejemplo, en razonamiento hipotético en sus tareas, revelaba algo general acerca de la forma como piensa la gente. Pero ¿qué hubiera pasado de haber "ahuyentado" el fenómeno? ¿Cómo lo habría sabido?

Es en esta coyuntura que la aproximación, basada en la actividad y sensible al contexto, favorecida por los académicos culturales-históricos europeos y americanos ha hecho sus contribuciones más importantes al desarrollo de la teoría cultural-histórica. Existen muchas demostraciones ahora de que es posible llevar a cabo *análisis* del pensamiento en las actividades cotidianas y de someter a prueba las implicaciones de dichos análisis a través de modelos experimentales. Se ha probado que es posible combinar aproximaciones experimentales y etnográficas para estudiar la dinámica del desarrollo de la cognición.

6. No estudiar el contexto institucional de la actividad

Cuando llegamos a este nivel de análisis estamos en los límites de lo que ordinariamente se llama Psicología. Como regla, el contexto social-institucional de la acción se trata como una variable independiente (en gran medida no analizada) y dicotómica (p.e. educación formal vs. entrenamiento siendo aprendiz), o se deja a los sociólogos.

Se podría argumentar que es poco razonable pedir a los psicólogos que asuman no sólo la responsabilidad de estudiar tareas cognoscitivas en contexto, sino que se preocupen también de los ambientes institucionales donde se llevan a cabo dichas actividades. Sin embargo, desde una perspectiva cultural-histórica este nivel de análisis es importante como el sitio donde se articulan factores a gran escala, como las clases sociales, con la experiencia o individual. En consecuencia, los psicólogos culturales-históricos se deben educar en los métodos indispensables o bien trabajar como parte de un equipo interdisciplinario.

Como hemos visto, los psicólogos culturales-históricos rusos evadieron una preocupación directa por el análisis *in situ* de actividades que ellos mismos no habían diseñado. Por lo tanto, no podemos acudir a ellos en busca de guías.

Mi enfoque de este problema ha sido trabajar en equipos interdisciplinarios en los que hemos planteado este problema de muchas maneras, unidas alrededor de la cuestión central de la validez ecológica y los métodos para identificar las mismas tareas en diferentes escenarios. Esta investigación aclara que el escenario más amplio en que ocurren las actividades juega un papel crucial dando forma a la estructura de la actividad, las metas de los individuos y las restricciones para alcanzarlas. Mis esfuerzos han sido sólo una pequeña parte de una corriente de investigación creciente sobre la actividad en sus escenarios institucionales, por una variedad de psicólogos, antropólogos y sociólogos de orientación sociocultural (Chaiklin & lave, 1993; Engestriim, 1987; Goodnow, Miller & Kessel, 1995; Hutchins, 1995; lave, 1988; lave & Wenger, 1991). Estos estudios revelan aspectos penetrantes de la acción y el desarrollo mediados, ocultos por los análisis experimentales que no estudian el desarrollo en sus ambientes institucionales, la orientación analítica de la psicología cultural-histórica no es de ninguna manera la única que se sigue actualmente en esta clase de trabajo, el cual se apoya en una variedad de teorías sociales

de la acción. Sin embargo, ofrece un marco de trabajo para los psicólogos que entran a este campo de investigación que puede involucrar en un diálogo mutuamente fructífero a las teorías orientadas hacia la práctica que surgen de otras disciplinas.

La Práctica: El Elemento Metodológico Unificador

A pesar de su creencia de que el método experimental es esencial para la comprensión de los procesos psicológicos exclusivos del humano, no resulta claro si Vygotsky creía o no que cualquier psicología fuera una empresa enteramente científica natural (Vygotsky, 1929). Él argumentaba que en la medida en que pudieran reconciliarse las dos clases de psicología, la unificación ocurriría uniendo la teoría con la práctica.

Vygotsky criticaba los enfoques eclécticos y ateóricos a la práctica, argumentando más bien a favor de una metodología fundamentada en una práctica guiada por la teoría, que él llamó "psicotécnica".[3]

Aparentemente, Vygotsky se basó mucho en las ideas de Münsterberg (1914), según las cuales podían unirse las dos clases de psicología. Münsterberg sostenía que el punto de encuentro de ambas

> *se alcanza en la psicología aplicada, la cual habla de la aplicación práctica de los hechos mentales al servicio de los propósitos humanos. La selección de estos propósitos es objeto de la psicología propositiva; los efectos mentales a utilizarse una cuestión de la psicología causal. Se unen así en esa parte práctica que más se aproxima a la vida real (p. 16)*

Según Münsterberg, el estudio de la práctica pedagógica con los métodos de la psicología causal se facilita por el hecho de que los niños en edad escolar se alegran al alejarse de sus clases para participar en los experimentos, mientras que los estudios con testigos o artistas se complican por la incertidumbre acerca de sus propósitos. Vygotsky presenta un argumento similar: la psicotécnica opera en circunstancias donde los objetivos se conocen, de modo que pueden aplicarse los métodos de la psicología causal sin tener que preocuparse por problemas de interpretación de las metas de los sujetos.

Durante los últimos diez años he seguido el camino establecido por Münsterberg y Vygotsky, pero en un estilo más acorde con el trabajo de Alexander Luria, mi mentor en la exploración de la psicología cultural-histórica. Mi estrategia básica ha sido la de crear sistemas de actividad motivados teóricamente y organizados especialmente para niños en edad escolar, durante las horas posteriores a la escuela, y luego estudiar su desarrollo en el tiempo. A través de una combinación de métodos psicológicos, etnográficos y microsociológicos, estudio estos sistemas en tres diferentes "niveles genéticos". la microgénesis de los niños y estudiantes de licenciatura que participan en las actividades, la ontogénesis de los participantes a lo largo de meses y años, y la génesis cultural-histórica de los sistemas de actividad mismos en su contexto institucional histórico local.

Me refiero a las prácticas de investigación que guían este esfuerzo como una metodología "mesogenética", que une los dominios microgenético, ontogenético e institucional-histórico. A nivel microgenético dependo de notas de campo clínicas, análogas a las que tomaba Luria, y de videograbaciones. En el ontogenético dependo de una combinación de tareas psicológicas especialmente diseñadas y de gran cantidad de notas de campo recogidas en una base de datos computarizada. En el nivel institucional-cultural uso una combinación de notas de campo etnográficas, entrevistas e indicadores sociales.

Los vínculos entre la teoría y la práctica son muy directos en este trabajo. Su meta aplicada es intentar entender la dinámica por la cual los nuevos sistemas de actividad que introdujimos son o no adoptados dentro de su contexto local institucional. En Estados Unidos nos referimos a esto como el problema de sustentabilidad: Por qué las innovaciones "exitosas" en la educación y en el desarrollo infantil generalmente fracasan, en el sentido de que no se adoptan e institucionalizan y en cambio, como se dice, es necesario seguir inventando la rueda.

Para llevar a cabo este trabajo dependemos del uso de la tecnología moderna de comunicación, incluyendo computadoras y redes de computadoras. Esto nos permite crear redes horizontales de cooperación, en lugar de las estructuras burocráticas centralizadas que estructuran las prácticas actuales que implican a los niños.

Entre sus virtudes, este enfoque nos permite adoptar y amplificar la característica final del legado de Vygotsky que quiero mencionar hoy su internacionalismo. En una época en que no era políticamente correcto hacerlo, Vygotsky y sus colegas insistieron en el ámbito internacional de la psicología científica. Hoy tenemos oportunidades sin precedentes y la gran necesidad de cooperar internacionalmente en nombre de las generaciones futuras. Mi presencia ante ustedes hoy es una pequeña manifestación de ese impulso. Nada me complacería más que algo de lo que he dicho impulse interacciones futuras más dialógicas.

NOTAS

1. La redacción de este pasaje revela un importante aspecto común entre la palabra "medio" e "intermedio" en ruso. La palabra rusa traducida aquí como "intermedio" en la frase "por intermedio de la cual" es probablemente *sredstvo,* juzgando por declaraciones similares en otros artículos escritos en la época. *Sredstvo* se traduce generalmente como "medio", particularmente en la frase “por medio del cual". Hago notar esta confusión porque la relación íntima entre medio e intermedio es una de las premisas teóricas centrales del enfoque cultural-histórico.

2. Llamo a esta una perspectiva *relativista condicional.* En la medida en que las culturas existen aisladas, las cualidades mentales están condicionadas solamente por los sistemas locales de actividad y así deben juzgarse. Pero cuando las culturas interactúan y entran en conflicto por los recursos, "el poderoso triunfa" y, en el mundo moderno, este poderío hace que ciertas cualidades mentales (como las necesarias para manejar la economía moderna) sean muy valiosas y el relativismo da pie a comparaciones cuantitativas.

3. "Las contradicciones más complejas de la metodología psicológica se traen al campo de la práctica y sólo ahí pueden resolverse. Aquí deja de ser estéril la disputa y se acaba... Es por eso que la práctica transforma toda la metodología científica." (Citado en van der Veer & Valsiner, 1991, p. 150).

BIBLIOGRAFÍA

Bakhurst, D. (1991). *Consciousness and Revolution in Soviet Philosophy: from the Bolsheviks to Evald Ilyenkov.* Cambridge: Cambridge University Press.

Chaiklin, S., & lave, J. (Eds.). (1993). *Understanding Practice: Perspectives on activity and context.* Cambridge: University of Cambridge Press.

Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A once and Future Discipline.* Cambridge, MA: Belknap Harvard.

Danziger, K. (1990). *Constructing the Subject: Historical Origins of Psychological Research.* New York: Cambridge University Press.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education.* New York: Collier Books.

Donald, M. (1991). *The Making of the Modern Mind.* Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Engestrom, Y. (1987). *Learning by Expanding.* Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.

Farr, R. M. (1983). Wilhelm Wundt (1832.1920) and the origins of psychology as an experimental and social science. *British Journal of Social Psychology,* 22, 289- 301.

Goodnow, J. J., Miller, P. J., & Kessel, F. (Eds.). (1995). *Cultural Practices as Contexts for Development.*

(Vol. 67). San Francisco: Jossey-Bass.

Herskovitz, M. J. (1948). *Man and his Works: The science of cultural anthropology.* New York: Knopf.

Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild.* Cambridge, Mass: MIT Press.

lIyenkov, E. V. (1977). *The Problem of the Idea. Philosophy in the USSR: Problems of Dialectical Materialism.* Moscow: Progress.

lIyenkov, E. V. (1979). *Problem ideal'nogo* (The problem of the ideal). *Vaprosy Filosofi* (Questions of Philosophy) 6,145-158 and 128-140.

Lave, J. (1988). *Cognition in Practice.* New York: Cambridge University Press.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Luria, A. R. (1928). The problem of the cultural development of the child. *Journal of Genetic Psychology,* 35, 493-506.

Luria, A. R. (1937). The development of mental functions in twins. *Character and Personality,* 5,35-47.

Luria, A. R. (1976). *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations.* Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Luria, A. R. (1979). *The Making al Mind.* Cambridge: Harvard University Press.

Luria, A.R. & Yudovich, F.Y. (1959). *Speech and the Development al Psychological Processes.* London: Staples.

Münsterberg, H. (1914). *Psychology.* New York: D. Appleton.

Saxe, G.B. (1994). Studying cognitive development in sociocultural contexts: The development of practice-based approaches. *Mind, Culture & Activity,* 1, 135-153.

Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky.* Oxford: Blackwell.

Vygotsky, L. S. (1926). *Pedagogical Psycology.*

Vygotsky, L. S. (1929). The problem of the cultural development of the child, 11. *Journal al Genetic Psychology,* 36, 414-434.

Vygotsky, L. S. (1930). *The Genesis al Higher Psychological Function* (en ruso). Moscow: Academy of Pedagogical Sciences.

Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. En J. V. Wertsch (Ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology.* Armonk, NY: M. E. Sharpe.

Vygotsky, L. S., & Luria, A. R. (1930/1993). *Studies on the History al Behavior: Ape, Primitive, and Child.* Hilsdale, N.J.: Erlbaum.

Wassman, J., & Dasen, P. R. (1994). "Hot" and "cold": Classification and sorting among the Yupno of Papua New Guinea. *International Journal al Psychology,* 29 (1), 19-38.

Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wundt, W. (1921). *Elements al Folk Psychology.* Londom: Allen and Unwin.

TRAYECTORIAS PERSONALES DE PARTICIPACIÓN A TRAVÉS DE CONTEXTOS DE PRÁCTICA SOCIAL.*

Ole Dreier
Universidad De Copenhague

RESUMEN

El artículo propone que adoptemos el concepto de participación como concepto clave para establecer una conexión suficientemente fuerte entre la teorización psicológica sobre la persona y las estructuras socio-culturales de práctica en que viven los sujetos. Luego se sostiene que la estructuración compleja de la práctica social en una variedad de contextos sociales convierte en un desafío vital la configuración de la conducción cotidiana y el despliegue de una trayectoria de vidas personales en y a través de dichos contextos. No obstante con frecuencia se ha desconocido éste como un rasgo básico de lo que es e implica llegar a ser persona y de lo que cabalmente queremos decir con términos como subjetividad, personalidad, yo e identidad. En el despliegue de este argumento básico, se aclaran y discuten diversos problemas conceptuales y prácticos implicados en ser una persona.

Palabras Clave: Participación, estructura social de la práctica, posturas, conducción personal de la vida, trayectoria de vida, personal, identidad.

En las discusiones, tanto dentro de la Sociedad Internacional para la Psicología Teórica como en otros lugares, sobre las aproximaciones teóricas básicas dentro de una psicología no cartesiana (cf. Tolman, 1996), se propusieron varios candidatos para el papel de concepto clave, tales como acción, actividad, relación, diálogo y discurso. No obstante, ninguno de estos conceptos fundamenta de modo suficiente las teorías psicológicas de la subjetividad individual en la práctica social. Para lograr esta necesaria cimentación requerimos de conceptualizar a los sujetos como *participantes* en estructuras de práctica social en curso (Dreier, 1994). En este trabajo sostengo por qué y qué es lo que implica, y planteo problemas relacionados con las estructuras de práctica social, los contextos sociales, la participación, las trayectorias de I vida y la identidad. Estos argumentos sobre la subjetividad I en la práctica social complementan mi análisis de los campos de la práctica social, ejemplificado por la práctica de la psicoterapia (Dreier, 1996).

Participación personal en estructuras de práctica social

Adoptar el concepto de *participación* como un concepto clave en la teorización psicológica significa, primero, insistir en que conceptualizamos a los sujetos como implicados siempre en la práctica social. Si la subjetividad está basada en la potencialidad para realizar a las posibilidades de acción (Holzkamp, 1983), debemos reconocer que los sujetos encuentran estas posibilidades como partes de contextos sociales de acción en los que participan. Incluso cuando los sujetos están "librados a sus propios recursos" o excluidos de algunos contextos sociales, siguen siendo parte de la práctica social en formas particulares, directas e indirectas, restringidas y problemáticas.

En segundo lugar, el concepto de participación teoriza a los sujetos individuales como *situados siempre en contextos locales de práctica social* y, a partir de ahí, implicados en relaciones principalmente prácticas con las estructuras sociales de práctica. No se trata de agentes sin cometido ubicados en ningún lugar en particular o por encima de la práctica social en curso, en algún tipo de mediación ideacional con la comunidad, la cultura o la sociedad. Incluso en las teorías que toman la acción, la actividad, la relación, el diálogo o el discurso como su concepto clave, la ubicación concreta de los

---

* *"Personal trajectories of participation across contexts of social practice".* Trabajo enviado por el autor para el presente número especial. Traducción realizada por Gilberto Pérez Campos.

sujetos individuales en la práctica social sigue siendo extrañamente implícita o equívoca. A diferencia del concepto de participación que nos mueve a considerar a los sujetos como *partes* peculiares de algo, aquellos conceptos no establecen nuestra comprensión de los sujetos en el contexto social en el que obviamente están ubicados para teorizarlos desde ahí. Si bien la acción, la actividad, la relación, el diálogo y el discurso humanos son realmente parte de una práctica social local, tomados en sí mismos conceptualizan aquella práctica como un intercambio sin cometido entre personas o con el ambiente. No es un rasgo crucial de estos conceptos entender de qué práctica social local son parte. No obstante, la mayoría de las actividades humanas sólo son significativas porque presuponen una práctica social común de la cual son parte y de la cual tenemos una comprensión más o menos común (Taylor, 1995a). Esta dimensión participativa de las actividades de los sujetos es crucial para la *cualidad* de sus relaciones, su comprensión, sus orientaciones, sentimientos y pensamientos, y es crucial para que reconozcan y conserven esta comunalidad. Para ser capaces de dirigir sus actividades, los sujetos deben pensar *más allá de donde se encuentran* hacia el interior de las estructuras de práctica social de las que son parte. Así, para entender las acciones, los pensamientos y las emociones debemos incluir la práctica social de la que aquellos son una parte y estudiar las maneras en que los sujetos toman parte en ella. La subjetividad individual consigue su orientación y sus cualidades significativas particulares siendo una parte peculiar de una práctica social. Las preguntas clave sobre la relación entre los sujetos individuales y su contexto social local tienen que ver con su posición dentro de ese contexto, con su amplitud de participación, su influencia en él y el grado en el que pueden tomar parte en la disposición comunal sobre él, los conflictos existentes en y acerca de él, su consciencia y comprensión selectivas de las posibilidades existentes y las consecuencias que se siguen para la reproducción o cambio del contexto social y su situación futura en él, sus razones para participar en formas particulares, etc.

En tercer lugar, el concepto de participación teoriza la subjetividad individual, la acción y los procesos psicológicos como *fenómenos parciales* en relación con la práctica social concreta de la que son parte. De la misma manera que cualquier participación es un aspecto peculiar y parcial de una práctica social, así la subjetividad deviene un aspecto peculiar y parcial de ella. En otras palabras, los participantes no sólo son participantes particulares, es decir diversos y no uniformes, son también parciales, no tienen sino una comprensión e influencia parciales y una perspectiva particular sobre ella. Existe una estructura personal parcial y particular para la forma en que los sujetos configuran su participación en una práctica social supraindividual y distribuida posicionalmente.

Esta concepción ni considera que los sujetos sean unidades autónomas bien delimitadas ni disipa la subjetividad individual dentro de las relaciones (Gergen, 1995, 1996), el diálogo "entre las personas" (Shotter, 1996, p. 5) o las posiciones en los discursos. Más bien, sostiene que la psicología debe conceptualizar la *subjetividad* individual a través de su participación en curso dentro de estructuras de práctica social para ser capaces de capturar la *variedad de fenómenos psicológicos como aspectos personales de las estructuras de práctica social de los que son parte* (Dreier, 1994, en prensa). Igual que los conceptos de acción, actividad, relación, diálogo y discurso, propone lo que Harré (1997), usando una terminología wittgensteiniana, llama una "gramática de los poderes activos" al contrario de una gramática de substancias (inertes) y sus cualidades. Pero a diferencia de la mayoría de las teorías psicológicas que conceptualizan la acción humana por medio de propiedades pura o principalmente individuales, sostiene que las acciones humanas, incluyendo sus aspectos psicológicos, deben conceptualizarse como partes peculiares de prácticas sociales (cf. Schatzki, 1997).

Estructuras sociales de la práctica

Una razón por la que las teorías sobre la persona, la identidad y el yo no conceptualizan a los sujetos como participantes en contextos locales de acción es que, de manera general, la teoría social también hizo poco caso de la ubicación concreta de la práctica social, favoreciendo en cambio otras aproximaciones a la estructura de la práctica social.

> *Especialmente bajo la influencia de ideas nacionalistas (los teóricos sociales) desarrollaron nociones de las sociedades como singulares, delimitadas e internamente integradas, y como dominios en los que las personas eran más o menos las mismas.*

> *Sobre esta base, una buena parte de la teoría social moderna vino a incorporar de manera pre-reflexiva la noción de que los seres humanos de manera natural habitan sólo un mundo o cultura singular a la vez. (Calhoun,* 1995, *p.44).*

Si esto fuera realmente así, la sociedad sería una especie de recipiente que contiene e influye a todos los miembros individuales de la misma manera, la estructura social o la cultura estaría presente de manera uniforme en todas partes en las vidas de los individuos, las relaciones entre los individuos y la estructura social serían uniformes y todos los miembros serían básicamente individuos uniformes.

Pero *la práctica social no es homogénea.* Consiste de prácticas sociales diversas y situadas, que están vinculadas en una estructura social. Para captar esto, necesitamos una teoría sobre la estructura social de la práctica como un conjunto de contextos de acción social local interrelacionados y diversos:

> *...considerar la espacialización de la vida es llenar los contextos de formación social - nuestras prácticas institucionales y diarias, en todo su carácter situado. (Liggitt & Perry, 1995, p. 3)*

Estos contextos locales particulares (hogares, lugares de trabajo, etc.) pueden estar institucionalizados de diversas maneras. Con frecuencia están estructurados para propósitos y preocupaciones primarios particulares y están marcados por relaciones de poder particulares y ámbitos desiguales de participación personal. Este concepto de contexto social nos permite enfocamos en la interrelación práctica de las acciones de los participantes en alguna constelación particular de acciones, en relación con el contexto común que tal constelación de acción reproduce y cambia de modos particulares. De hecho, algunas constelaciones de acción llegan más allá del contexto social presente y logran influencia sobre la práctica de otros contextos sociales también.

Ya que los contextos sociales son partes peculiares de la estructura de la práctica social, *ningún contexto puede entenderse por sí mismo.* No obstante, los contextos se estudian así en su mayor parte: uno a la vez, en aislamiento, como si fueran una isla. Un contexto social sólo puede entenderse a través de sus interrelaciones -conexiones, así como separaciones- con otros contextos en la estructura de la práctica social. Los contextos sociales dependen, para su reproducción y cambio, uno de otro en formas particulares. También se refieren mutuamente, en formas problemáticas en ocasiones. Por ejemplo, los contextos educativos se refieren a otras prácticas sociales para las cuales supuestamente educan modos particulares de participación, y dan instrucciones sobre qué contará como práctica calificada en esos otros contextos. Para que la práctica social se reproduzca o cambie, debe estar arreglada de tal manera que los sujetos puedan *darse cuenta* de algunas de éstas interrelaciones y sean *capaces de utilizarlas.* Los sujetos individuales deben tomar en cuenta también la estructuración de la práctica social en contextos particulares de acción para dirigir y configurar su participación en ellos y sus trayectorias a través de ellos. En múltiples formas, el significado concreto de un contexto particular para ellos depende de sus interrelaciones con otros contextos en la estructura de la práctica social y de su propia práctica social personal. De hecho, los sujetos deben confiar en la existencia de estructuras inter-contextuales para lograr muchos de los fines que persiguen.

Una teoría sobre contextos sociales de acción interrelacionados estructuralmente, nos hace considerar en qué formas particulares están implicados los contextos dentro de la estructura de la práctica social y en qué maneras particulares los sujetos encuentran y formulan aspectos particulares de esta estructura a través de su participación en contextos particulares. Nos lleva a enfocamos en la estructuración de las condiciones sociales como arreglos contextuales para la práctica social de los participantes (Lave & Wenger, 1991). Los contextos sociales de acción están *arreglados para prácticas sociales particulares y modos particulares de participación.* Los grupos particulares de participantes tienen acceso a, o están excluidos de, ellos en formas particulares. Y los contextos pueden arreglarse para trayectorias particulares de participación en y a través de ellos, en virtud de, por ejemplo, una estructura interna de divisiones *y* posiciones o un arreglo de contextos sociales para el despliegue de trayectorias personales de vida con transiciones y constelaciones cambiantes de práctica social personal *y* configuraciones de significados personales (cf. Eckert, 1989; Hojholt, 1997).

Comparadas con tiempos históricos anteriores, las prácticas sociales actuales están *menos* confinadas a lugares particulares y áreas limitadas. Los lugares y las prácticas están *más* interrelacionados. Las personas -y no sólo la información- se mueven alrededor de ellos y a través de ellos. Este cambio histórico se celebra principalmente como una abstracción del lugar y se interpreta como la negación del estar limitado a un lugar (p.e. Giddens, 1991). Pero lo que realmente vemos son *prácticas contextuales locales intervinculadas,* que participan en prácticas más abarcadoras, y personas moviéndose dentro de ellas y a través de ellas, creando vínculos directos e indirectos entre éstas prácticas para sí mismos y para otros. Pensar sobre esto como la relación entre la práctica local y la estructura total no es preciso. Las prácticas locales están relacionadas a la estructura total en diversas formas, dependiendo de qué influencias abarcadoras crean una diferencia en ellas y de qué tan abarcador es su alcance particular.

Sin embargo, en la psicología y disciplinas vecinas las nociones sobre el contexto no están claramente dirigidas a conceptualizar la estructura de la práctica social y la participación situada de los sujetos en ella. Más bien, el concepto de contexto funciona como un símbolo de la falta de aprehensión sistemática de la relación entre las personas y las estructuras de la práctica social. Por ejemplo, Markus & Herzog caracterizan "la relación entre el individuo y el mundo social" afirmando que: "Cada persona está inmersa dentro de una variedad de contextos socioculturales o culturas (p.e. país o región de origen, etnia, religión, género, familia, cohorte de nacimiento, profesión." (1995, p. 39). Estos diversos fenómenos no están integrados en una comprensión sistemática y fuerte de la práctica social. La lista es más bien una continuación de la homogeneización de las diversidades sociales, que reconocemos a partir de la mezcla de toda clase de diferencias en la forma de roles en las teorías del rolo del listado de variables arbitrarias en el paradigma de la psicología de variables. Otro ejemplo es Burkitt, quien caracteriza a los construccionistas sociales de la rama wittgensteiniana (entre los que menciona a Harré y Shotterl porque

> *...sus teorías tienden a detenerse antes de estudiar los contextos de la práctica lingüística y permanecen firmemente dentro de los límites de la conversación. (...) no han sido capaces aun de teorizar adecuadamente los contextos prácticos en los que pueden estar implicados y desarrollados el lenguaje y la conversación. En contraste, lo que sugiero aquí es que debido a que existe algo más allá del texto, un contexto social en el que el lenguaje y los textos juegan su parte, entonces éstos son igualmente importantes en la manera en que se forman y se conceptualizan los yoes (Mead, 1934). Las personas están ubicadas no sólo en los textos sino también en relaciones y prácticas sociales: las formas elementales del 'contexto' (Burkitt, 1994, p. 15)*

A diferencia de Hanks (1990, 1996), quien toma el lenguaje dentro de las prácticas sociales locales, Burkitt termina abstrayendo el contexto social de su materialidad local y disolviéndolo en las relaciones sociales.

En conjunto, numerosos teóricos continúan con la abstracción del lugar que Giddens sostiene como la característica de la modernidad (1991, p. 146). Ellos *confunden* el carácter situado de la acción con el estar atado a la situación y la "desincrustación" del lugar con la noción bien conocida de abstracción como la desvinculación de cualquier lugar particular hacia una nada ideacional. Todos estos teóricos pierden de vista el hecho de que los sujetos individuales siempre actúan en una forma situada y encarnada, a partir de ubicaciones espacio-temporales definidas, como participantes en contextos sociales locales -aun cuando sus acciones alcancen distancias espacio-temporales translocales o globales, definidas o indefinidas. Sea lo que fuere que pensemos de los procesos de globalización que abruman a muchos de estos autores, y al margen de qué tanto viajen alrededor del mundo algunos sujetos, no se sigue de ello que la práctica social personal de los sujetos sea realmente global. Por el contrario, sigue estando localizada en y a través de ubicaciones particulares, es decir es *translocal,* no importa qué tan diseminadas estén las ubicaciones particulares en las que los sujetos toman parte.

Los teóricos sociales no conceptualizan los límites y la diversidad en la estructura de la práctica social en términos principalmente prácticos, sino en primer lugar como distinciones funcionales, basadas en la división del trabajo, las instituciones, etc. Así, cuando analizan la importancia personal de participar en un contexto particular, lo engloban en la función social que presumen satisface ese contexto particular. Incluso Bourdieu categoriza y define así los campos (arte, economía, poder, etc.), de acuerdo a las

diferentes funciones a las que se supone sirven como unidades en la división del trabajo (p.e. Bourdieu & Wacquant, 1992). Así, él clasifica en un estatus secundario y derivado la importancia del arreglo socio-espacial de la práctica social y de la participación de los miembros en él.

Otros teóricos conceptualizan la práctica social como una dualidad entre un sistema total y un mundo de vida cotidiano (p.e. Habennas, 1987; Holzkamp, 1983), con modos bipolares apareados de práctica y comprensión (Kleinman, 1995). Pero "lo cotidiano" ciertamente ya no es, si es que alguna vez lo fue, un mundo homogéneo en el que están ubicadas personas inamovibles. Tal abstracción nos impide desplegar una teoría diferenciada sobre las estructuras de la práctica social personal en y a través de diversos contextos sociales. De la misma manera, Strauss (1993) introduce su concepto de mundo social para escapar de un tipo de teoría social que está dominada por una noción de determinación socio-estructural total. Pero no define el concepto de mundo social como un conjunto interrelacionado de *lugares* para participar en la estructura de la práctica social, sino meramente como grupos con compromisos compartidos hacia ciertas actividades, recursos compartidos e ideologías. Al parecer, los mundos sociales no tienen lugar en el mundo. No importa en qué lugar están ubicados estos mundos sociales con estos grupos y sus interacciones y qué relaciones particulares tienen, desde ahí, con la estructura de la práctica social.

Una subjetividad compleja dentro de una práctica social compleja

En la primera sección sostuvimos que los sujetos individuales participan en su contexto presente con posiciones, relaciones sociales, ámbitos de posibilidades y preocupaciones personales particulares. La segunda sección fundamenta por qué necesitamos complementar esta noción en un aspecto importante: En las estructuras sociales de las sociedades modernas, los sujetos participan en más de un contexto de acción social. Participan durante intervalos de tiempo cortos o largos, sea de forma regular o en una sola ocasión y por diferentes razones en un conjunto diverso de contextos sociales. En la conducción de sus vidas se mueven a través de estos contextos. La si práctica social personal es translocal. De aquí que debamos combinar categorías de la psicología y de la teoría social para conceptualizar a los sujetos como participantes en estructuras de práctica social. Una teoría sobre los sujetos en la práctica social debe conceptualizar cómo éstos se vuelven capaces de ingeniárselas para participar en contextos sociales *heterogéneos.* Debe incluir los cambiantes modos personales de participación y las diversas potencialidades de los sujetos. Debe reemplazar las nociones sobre una agencia abstracta e individual con una comprensión contextual de estos modos de participación y potencialidades personales. Y debe considerar una práctica social personal compleja y variada *como enriquecedora y no sólo como una carga,* en contraste con las teorías tradicionales del sujeto las cuales, si acaso reconocen participaciones personales múltiples, implícitamente suponen que es una carga para los sujetos no vivir una vida simple en un mundo homogéneo (Dreier, 1993).

Conforme los sujetos se mueven a través de los contextos, *sus modos de participación varían debido a las posiciones particulares, las relaciones sociales, los ámbitos de posibilidades y las preocupaciones personales que los diversos contextos encarnan para ellos.* De aquí que las acciones, pensamientos y emociones de los sujetos deben funcionar en formas *flexibles.* Su proceder no puede ser el mero seguimiento de esquemas, procedimientos y reglas. Los sujetos más bien necesitan interpretar y ubicar los estándares y reglas para incluirlos en la acción situada concreta (Tavlor, 1995b) y la conducta de un sujeto con frecuencia logra su significado por la manera en que intencionalmente difiere de tales estándares. Esto presupone básicamente que los sujetos no están predeterminados por sus circunstancias sociales, discursos o lo que sea, sino que son capaces de relacionarse con ellos en diversas formas, de ejercer influencia en o ser críticos de ellos, de contribuir a su cambio, etc. (Holzkamp, 1983), Así debemos teorizar los modos cambiantes de participación y las potencialidades diversas de los sujetos.

En contraste, las teorías de la personalidad operan en su mayor parte con nociones acerca de una estructura interna fija de rasgos, metas, planes de vida, necesidades o cosas parecidas. En vez de tal noción abstracta de una estructura interna, necesitamos conceptualizar *estructuras subjetivas que cambien de manera compleja dentro de la práctica social.* De la misma manera, la mayoría de los

teóricos insisten en que la integración o coherencia individual es la característica y el logro básico de la personalidad, el yo y la identidad. Pero no fundamentan de manera convincente la necesidad, la posibilidad y las razones prácticas de esta necesidad y logro básicos (Dreier, 1993), sino que más bien lo estipulan. Ciertamente los sujetos necesitan interrelacionar sus diversas preocupaciones y prácticas por razones personales principalmente prácticas, pero esto no necesariamente asegura que logren una integración o coherencia personal completa. Dicho estado es más fácil de imaginar en otros a quienes admiramos, culpamos o no conocemos muy bien y es más difícil de reconocer en nosotros mismos. Su estipulación subestima la complejidad de la práctica social personal y la fuerza de las diversidades sociales que dan a los sujetos razones para participar en diversas formas.

Los sujetos intervienen en el contexto presente en una forma particular, comparada con sus modos de participación en otros contextos. Esto se debe a que aquello de lo que ahora son parte, su posición y ámbito personal de participación son diferentes. Sus preocupaciones con frecuencia difieren también de aquellas que dirigen en otros contextos. De hecho, comúnmente persiguen algunas preocupaciones en lugares particulares y no (en absoluto o en la misma forma) en otros lugares. Participar plenamente en el contexto presente también presupone capacidades apropiadas para su práctica social particular y el conocimiento sobre su organización dentro de las posiciones sociales, los modos de acceso y exclusión, la distribución de autoridad y tareas, el arreglo de procedimientos normales, las preocupaciones de otros participantes que han de tomarse en cuenta, etc.

Pero la manera particular en que los sujetos *configuran su participación en el contexto presente no depende de ese solo contexto.* Puesto que los contextos sociales están interrelacionados en la estructura de la práctica social y puesto que los sujetos conducen sus vidas participando en varios contextos, les importan éstas interrelaciones y sus preocupaciones en otros contextos. Debido a esta complejidad contextual, las razones de los sujetos para participar de una forma particular en el contexto presente también están relacionadas, en modos diversos, a sus preocupaciones en otras partes de sus vidas en otros contextos. Sus modos locales de participación no sólo están fundamentados en el contexto inmediato. Los sujetos pueden incluso hacer lo que hacen en el contexto presente para lograr ciertos cambios en otro contexto. Con frecuencia en el contexto presente los sujetos tienen algo en mente que necesitan perseguir y desean perseguir a través de otros contextos. Muchas preocupaciones sólo pueden realizarse si se persiguen a través de varios contextos, utilizando posibilidades que atraviesan y establecen puentes entre limites contextuales de tiempo y lugar. Más aun, mientras los sujetos persiguen éstas preocupaciones a través de los contextos, sus modos de perseguirlos cambian porque sus ámbitos contextuales de participación cambian y/o porque otros rasgos de éstas preocupaciones les importan más en otros contextos.

Puesto que las *estructuras personales de relevancia* cambian conforme los sujetos se desplazan a través de los contextos, cambia con ello la estructura particular de condiciones sociales que les importa. Si construyéramos, siguiendo la sugerencia de Strauss (1993, p. 42), una matriz condicional para exhibir la estructura total de las condiciones sociales desde las más estrechas y más directamente impactantes hasta las más amplias y más indirectas, esa estructura sólo permanecería igual en tanto el sujeto permaneciera en una ubicación fija. Sin embargo, tan pronto como se moviera a otros contextos, la matriz tendría que volverse a dibujar. La idea de una matriz fija de condiciones estructurales presupone un sujeto inamovible o un mundo homogéneo. De la misma forma, qué relaciones sociales serían directas y cuáles indirectas (Calhoun, 1995) cambiará conforme el sujeto se desplaza hacia otros lugares. Las relaciones sociales sólo pueden ser directas en relación a un lugar particular y sólo pueden ser indirectas porque son relaciones desde un lugar particular a partir del cual cortan a través de lugares.

Las diversidades sociales abarcadoras, tales como la raza, la clase, el género y la etnia, *se encuentran de diversas formas y tienen diferentes significados en distintos contextos.* Sus rasgos comunes y diferentes aparecen y se plantean en constelaciones variables, con otras dimensiones variadas de significado, en diferentes contextos. La covariación de estos rasgos desafía y guía a los sujetos para captar sus interrelaciones en configuraciones variables de problemas raciales, de clase, de género y étnicos. Es pertinente para los sujetos captar esta complejidad cuando configuran cómo plantearlos en contextos particulares y cuando aspiran a lograr impactos en otros tiempos y lugares.

Una práctica contextual incluye diversos participantes en posiciones diversas, con perspectivas diferentes sobre ella. Sus perspectivas personales también difieren porque el contexto particular es una parte diferente de sus configuraciones totales de práctica social personal y porque persiguen distintas preocupaciones en el contexto a la mano. Lo que es más, las prácticas contextuales y las posiciones particulares de los participantes en ellas llegan a impugnarse porque están remachadas por diversos conflictos y contradicciones sociales. Las diversas perspectivas y conflictos complican la comprensión pero también impulsan a una mejor y más rica comprensión personal del contexto y del lugar de los participantes individuales en aquellos. La comprensión entre los participantes y la dimensión interpersonal de las comprensiones personales, se apoyan en la posibilidad básica de comprensión interpersonal al ponerse uno mismo en el lugar de otro, es decir, al transponer la perspectiva de uno sobre la ubicación y posición de los otros.

En diversas formas, la participación en la práctica social implica procesos de comprensión, orientación y coordinación entre las personas, como partes de contextos sociales particulares y como viajeros a través de ellos. Pero esto de ninguna manera elimina la necesidad de los "diálogos con uno mismo" que llamamos reflexión. De hecho, en múltiples formas los diálogos entre personas alimentan los diálogos intrapersonales y viceversa. Por una variedad de razones, la complejidad de la práctica social personal demanda reflexiones personales diversas, complejas y multidimensionales. Las participaciones y preocupaciones múltiples de las personas les demandan plantear las interrelaciones entre ellas. Deben *relacionar, sopesar, balancear y contrastar sus diversas participaciones y preocupaciones dentro de su compleja práctica social personal.* Y deben reconsiderarlas y reconfigurarlas conforme se desplazan de un contexto a otro. Debido a que estas preocupaciones y participaciones están interrelacionadas, esto implica sondeos complejos de la realidad y la comprensión de sí mismo.

Tales reflexiones personales se despliegan *interrelacionando diversas experiencias,* que provienen de participaciones diferentes en múltiples tiempos y lugares. Nuestras experiencias personales y nuestras reflexiones sobre ellas son parte de nuestra multifacética práctica social personal. En realidad es la propia multiplicidad de nuestra participación en diversos contextos lo que nos permite reflexionar sobre sus aspectos comunes y contrastes, lo que a su vez nos permite alcanzar una comprensión más amplia y rica de las interrelaciones y complejidades de la práctica social y de nuestra práctica social personal. En otras palabras, no es principalmente a partir de experiencias dentro de un contexto sino de experiencias múltiples y diversas que provienen de diferentes contextos, que abastecemos nuestros procesos personales de reflexión. De hecho, ser un participante pleno en un contexto nos hace sobregeneralizar fácilmente nuestra comprensión, a partir de ese contexto, hacia otros. Después de todo, las prácticas contextuales son diversas, descansan en diferentes premisas y perseguimos diferentes preocupaciones en ellas. Ser un miembro pleno de una práctica particular nos hace entender esa práctica, y nuestras preocupaciones en otras prácticas, a partir de nuestra posición en el contexto presente. Luego olvidamos fácilmente de qué se trata y cómo es -es decir, qué implica y cómo se siente- participar en otros contextos de diferente clase. Esta peculiaridad de ser un participante pleno en un contexto particular, dentro de una estructura social de prácticas heterogéneas, indica que es importante para nuestra comprensión y reflexiones que participemos en varios contextos diversos y que las comparaciones a través de éstos juegan un papel importante en nuestras reflexiones. También existe con frecuencia un tipo de "ceguera esencial" (Lave & Wenger, 1991) asociada (principalmente) con ser un participante pleno en un contexto particular, de modo que fácilmente damos por supuestas y dejamos de ver las premisas y la funcionalidad de esa práctica social. Podemos romper con esa ceguera esencial participando en otras prácticas sociales contrastantes y comparando las experiencias que provienen de éstas diversas posiciones.

En cierto sentido, el concepto de ceguera esencial juega un papel similar, dentro de una teoría contextual de la práctica social, que el concepto de habitus en la teoría de la práctica social de Bourdieu (Bourdieu & Wacquant, 1992). Una diferencia importante es que en una teoría contextual de la práctica social, la naturaleza transcontextual de la práctica social personal permite a las personas *una libertad de reflexión y cambio* en relación con su ceguera esencial, que permanece ambigua y dudosa en la abarcadora noción culturalista de habitus de Bourdieu y, por otro lado, que existen varias cegueras esenciales, diferentes e interrelacionadas, en la práctica social de la misma persona y en una sociedad dada.

La reflexión personal no puede completarse de una vez y para siempre, ni relegarse a un lugar particular aislado. Las cualidades heterogéneas, cambiantes e interrelacionadas de la práctica social personal hacen reflexionar a las personas *en diferentes tiempos y lugares,* impulsadas por las complejidades y variaciones de su práctica social personal. Éstas reflexiones personales son parte de nuestras trayectorias personales de vida (cf. sección 4). Están relacionadas de manera íntima y diversa a nuestra orientación y comprensión, en la acción, de nuestras participaciones en las estructuras de la práctica social. En el curso de nuestra trayectoria de participación re-flexionamos, es decir *re-consideramos, re-evaluamos y re-configuramos, nuestras participaciones/preocupaciones* en la composición cambiante de nuestra práctica social personal en y a través de constelaciones variables de contextos sociales. Nuestras preocupaciones principales también son re-flexionadas y re-configuradas con relación a las de otros, en formas hasta aquí no re-conocidas. Los eventos, los fenómenos, etc., son re-conocidos con base en premisas cambiantes, de modo que se ponen en primer plano otros aspectos del significado y otras posibilidades de interrelaciones.

Los diálogos entre las personas y consigo mismos pueden estar relacionados en formas problemáticas, pero básicamente se acicatean mutuamente. Existe un rasgo común a ambos, sobre el que descansan y crecen: Ambos trabajan *contrastando y comparando perspectivas transpuestas,* aunque frecuentemente esto no se reconoce en las teorías sobre los diálogos internos. En ambos, vemos y comparamos cosas a partir de diferentes ubicaciones en la práctica social personal. A este respecto, Calhoun señala la comprensión de Bakhtin de la novela moderna como "reflejo de una capacidad humana para llevar a cabo un diálogo interno, y en realidad la constitución de un ser humano a través de esta dialogicidad" (Calhoun, 1995, p. 50; ver también Holzkamp, 1995; Leudar, Thomas, McNally & Glinski, próxima aparición).

Nuestra aproximación a la reflexión la trae de regreso hacia la compleja práctica social" personal en las trayectorias de vida y hace posible concebir el diálogo y la reflexión personal e interpersonal a lo largo de líneas similares. *En ningún caso la reflexión es un distanciamiento del mundo, sino que se trata de ver las cosas desde la perspectiva de posiciones y ubicaciones distintas,* sean mis propias perspectivas en otros contextos o las perspectivas de otros en un contexto común o en otros contextos. En contraste con esta noción de reflexión, su clásica metáfora raíz se basa en la separación entre el trabajo manual y mental, en la reclusión de los pensadores en sí mismos -en barriles si fuera necesario-. Descansa sobre suposiciones de que la "distancia gnóstica" (Holzkamp, 1983) es la condición de posibilidad de la reflexión. En el presente análisis, tomar distancia significa más bien estar en otro lugar y no fuera de todo, en la privilegiada ninguna parte del pensamiento puro que nos cegaría a las cualidades sociales del conocimiento y su papel en la práctica social. La diversidad de prácticas y perspectivas reemplaza a la distancia como la condición clave de la posibilidad de reflexión. La interrelación de las diversidades prácticas nos permite una noción de reflexión que se despliega en un eje horizontal, por así decirlo, y no en una metáfora vertical de un nivel más alto que se despega del terreno de la práctica. Las voliciones de segundo orden que asume una teoría de niveles separados del yo (Frankfurt, 1971), no constituyen un nivel fijo en una jerarquía estable, sino una constelación compleja y cambiante de contraste y comparación que puede conducir a diversas generalizaciones, basadas en las perspectivas a partir de las participaciones locales.

He sostenido que necesitamos teorizar cómo los sujetos integran y estructuran sus complejas prácticas sociales personales en las estructuras de su práctica social en curso, con sus relaciones con Otros específicos, sus compromisos específicos, sus lugares específicos, sus organizaciones y ritmos de actividad específicos, etc. Para hacerlo, los sujetos deben desarrollar y adoptar *posturas personales* acerca de lo que hacen, desean y en lo que participan. Ellos deben hallar premisas de acción que abarquen y relacionen sus participaciones en diferentes tiempos y lugares. Y deben determinarse de modo que no se hagan tropezar a sí mismos o a otros en sus diversas participaciones y preocupaciones y, por ello, queden detenidos o impedidos de lograr otros fines importantes, etc. Tales posturas pueden, por supuesto, ser más o menos claras o confusas y más o menos *ad hoc* o a largo plazo. Adoptar posturas también significa tomar partido en las prácticas sociales respecto de los conflictos y las contradicciones.

El desarrollo del marco de análisis que presento en este trabajo me lleva a distinguir entre ubicaciones,

posiciones y posturas personales (Dreier, 1993; 1994). Por *ubicación* quiero decir el lugar particular en el mundo donde está en el presente un sujeto, dentro de un contexto particular, y a partir del cual se abre al mundo la perspectiva personal. La ubicación marca el carácter situado y concreto de la práctica personal. Por *posición* entiendo la posición social particular que ocupa un sujeto en su contexto social presente. Evidentemente, tanto la ubicación como la posición cambian cuando el sujeto se a desplaza hacia otros contextos. Sin embargo, si sólo trabajamos con conceptos sobre las ubicaciones y las posiciones, perdemos nuestro fundamento teórico para plantear problemas acerca de cómo los sujetos se relacionan con éstas ubicaciones y posiciones, las sopesan y balancean, se determinan y toman partido en problemas que les preocupan, los afirman o critican y contribuyen a reproducirlos y cambiarlos. Quedamos con una noción impersonal y determinista de los sujetos en la práctica social. Para poder reflexionar esto en términos teóricos necesitamos un tercer concepto de posturas personales. Por *posturas* quiero decir los puntos de vista que un sujeto llega a adoptar sobre su compleja práctica social personal, sobre eso de lo que es parte y sobre su participación en ello.

Este concepto de posturas personales, entonces, no está atado a una práctica particular homogénea, más allá de la cual se generalizan un conjunto de perspectivas en puntos de vista personales particulares. Por el contrario, está fundamentado en el carácter complejo, heterogéneo y contradictorio de la práctica social personal. Las posturas se elaboran contrastando y comparando las comprensiones y orientaciones que provienen de diversas participaciones y preocupaciones locales. Éstas son re-flexionadas, re-consideradas y re-combinadas. De esta forma se generalizan comprensiones particulares, las cuales orientan la participación de la persona en su compleja práctica social personal en y a través de diversos contextos sociales. El fundamento de las posturas se encuentra así en las participaciones complejas y diversas de la persona, y su *telos* es la orientación de dichas participaciones en y a través de los contextos sociales -con mayor o menor alcance abarcador-. Las posturas no descansan (principalmente) en algún fundamento superior importado y dado de antemano. Determinarse y tomar una postura ocurre más bien relacionando y comparando un conjunto cambiante de premisas, tomadas de los mismos componentes que se relacionan y comparan. Generalizar las posturas es una composición, donde relacionar y comparar los contrastes juega un papel clave en su identificación.

Las posturas *desarrollan y sostienen una orientación para los sujetos,* dentro de las estructuras de su compleja práctica social personal en curso. Ellas hacen énfasis en el anclaje práctico y las consecuencias prácticas de la reflexión personal. Y son necesarias antes que nada precisamente debido al carácter complejamente heterogéneo de la práctica social y de la participación de las personas en ella. Descansan en la implicación múltiple de la persona en prácticas múltiples, que cortan a través de preocupaciones y problemas de naturaleza frecuentemente conflictiva e impugnada, y a la vez guían esa implicación. El desarrollo de posturas personales se apoya por lo tanto en las interrelaciones existentes entre los contextos sociales en la estructura de la práctica social. Como señalamos en la sección 2, los contextos particulares dependen uno de otro y se refieren mutuamente en la estructura de la práctica social. Los sujetos necesitan considerar éstas dependencias y referencias cuando configuran sus modos personales de participación en y a través de aquellos contextos. Esta es parte de la base sobre la que despliegan su concepción personal selectiva de las participaciones contextuales interrelacionadas. Tienen que determinarse sobre cómo tomar parte en estos contextos sociales interrelacionados y cómo relacionar sus participaciones en ellos -por lo que pueden volverse críticos de formas particulares de relacionar estas prácticas, volverse miembros críticos de (algunos) de estos contextos o retirarse de ellos-, aun cuando no sea posible integrar todas las diversidades de la práctica social y por tanto invalidarlas en el punto de vista personal. Las diversidades pueden persistir en la estructura de la práctica social y puede ser importante y necesario para la persona tomar en cuenta y mantener éstas distintas cualidades para su práctica social personal. La persona puede tener que balancearlas en formas que no pongan entre paréntesis una u otra de esas diversidades. En realidad, en ocasiones la existencia misma de contrastes da a cada uno de los polos su significado personal particular y las cualidades a mantener.

En diferentes contextos sociales las posturas personales se persiguen por medio de diferentes modos de participación. Las posturas tampoco constituyen esquemas generalizados que se persiguen rígidamente de un modo idéntico, sino de forma ajustada a los contextos en que la persona se encuentra actualmente ubicada, a sus relaciones con otros contextos relevantes y a los modos de participación de otros co-partícipes. De este modo, las posturas guían a las personas en sus transiciones entre diferentes

contextos de modo que puedan reorientarse a sí mismas y redirigir sus actividades de acuerdo a sus preocupaciones en el contexto presente, pero también de modo que sigan persiguiendo preocupaciones y posturas particulares a través de los contextos. Las posturas guían a los sujetos para actuar flexiblemente sin convertirse en camaleones.

Mi argumento acerca del concepto de posturas o puntos de vista personales es muy similar a la crítica de Calhoun de la teoría feminista del punto de vista de Dorothy Smith (p.e. Smith, 1987):

> *La idea central de la teoría del punto de vista es que una determinada posición social estructural creará condiciones para aprender de la experiencia, la cual se privilegiará epistemológicamente al producir ciertas clases de conocimiento. (...) Por un lado, la idea de punto de vista está arraigada en la noción de sujetos que tienen experiencias concretas. Por el otro, la idea de punto de vista emplea una lógica categorial para analizar las posiciones en la estructura social. (Calhoun, 1995, p. 171)*

Calhoun señala entonces que las categorías de observación y razonamiento se abstraen de la estructura social y las experiencias de las mujeres se esencializan, y continúa citando a Harding:

> *Algunos pensadores han supuesto que las teorías del punto de vista y otros tipos de justificaciones de los reclamos de conocimiento feministas deben fundamentarse en las* ***experiencias*** *de las mujeres. Los términos "punto de vista de las mujeres" y "perspectiva de las mujeres" se utilizan con frecuencia de modo intercambiable, y "perspectiva de las mujeres" sugiere la perspectiva real de mujeres reales -lo que ellas de hecho pueden ver. (...) Para que una posición cuente como punto de vista, más que como un reclamo (...) debemos insistir en una ubicación objetiva -las vidas de las mujeres- como el lugar a partir del cual debería empezar la investigación feminista. (Harding, 1991, p. 123, citado en Calhoun, 1995, p. 172)*

Notemos que, de acuerdo con Smith, los puntos de vista están fundamentados en sujetos reales, esto es en experiencias ubicadas, y que se reconoce que las experiencias difieren de acuerdo a la posición socio-estructural que ocupa un sujeto. Pero parece que las experiencias se convierten en puntos de vista en virtud de que el sujeto ocupa una posición social particular. Es como si un punto de vista simplemente se siguiera de ocupar esa posición socio-estructural particular y, por ello, de ser un miembro de una categoría/población socio-estructural particular. La combinación de experiencia y posición parecen determinar un punto de vista. Así, Smith no distingue de modo suficiente entre posición y punto de vista. Este problema nos recuerda lo que está en juego con esta distinción. Si no la hacemos, todas las personas que comparten una posición particular, por ejemplo quienes son miembros de una categoría social particular de personas, se cree que adoptan un punto de vista particular común sobre la práctica social y su participación en ella. Pero es cierto que pueden derivarse diferentes puntos de vista a partir de posiciones similares, entre otras cosas porque cada cual ocupa posiciones múltiples, diversas, interrelacionadas y que se intersectan, en el curso de su práctica social personal dentro de las estructuras de la práctica social. Se pasa de lado el problema real de cómo las personas se las arreglan con diversidades interrelacionadas y que se intersectan, elaborando posturas particulares sobre cómo conducir sus vidas en tales estructuras sociales de práctica.

La conducción personal de la vida y la trayectoria de vida personal

Nuestros análisis, en las secciones previas, de la práctica personal compleja dentro de estructuras complejas de práctica social tiene una diversidad de consecuencias para la elaboración ulterior del marco teórico. En esta sección introduciremos dos elaboraciones conceptuales que están muy implicadas por los análisis hechos hasta este punto. Hemos hecho énfasis en que vivir en diferentes contextos sociales y a través de ellos implica una práctica personal multifacética, variada, diversa y contrastante que hace surgir dificultades, desafíos y conflictos personales de tipo particular, pero que también proporciona recursos prácticos para una vida rica. Estas diversidades y complejidades no pueden balancearse mutuamente de manera sencilla, ni resolverse de una vez por todas en una síntesis individual, como

querrían las nociones tradicionales de integración y coherencia personal. Por el contrario, cada cual debe desarrollar capacidades particulares para manejar una vida compleja en diversos contextos y a través de ellos, y esto demanda actividades y capacidades prácticas particulares para manejar éstas diversidades e interrelaciones contextuales entre participaciones y preocupaciones en múltiples contextos. Esta diversidad y complejidad hace surgir conflictos personales particulares entre las participaciones y preocupaciones de una persona en diversos contextos, las cuales se intersectan con los conflictos dentro de contextos específicos, y dichos conflictos introducen problemas personales de crítica y cambio. Preocupaciones heterogéneas y contradictorias dentro y acerca de diferentes lugares convierten a las posturas personales en asuntos dinámicos, tomando partido a favor o en contra del cambio. Las *contradicciones y los conflictos juegan un papel crucial en la práctica y desarrollo personal* (Dreier, 1993; Holzkamp, 1983; Osterkamp, 1990), papel que la mayoría de las teorías de la personalidad encubren con sus nociones predominantemente armonizadoras sobre la integración individual, la coherencia, una estructura estable de metas, necesidades, planes de vida o cualquier otra cosa.

Presuponiendo una vida unitaria y homogénea, los conceptos psicológicos tradicionales de personalidad niegan la complejidad personal fundamental de la composición de una práctica social personal en diversos contextos sociales y a través de ellos (Dreier, 1993; 1994). Al hacer esto, las personas deben interrelacionar sus participaciones diversas en contextos sociales diversos, en formas que necesariamente siguen siendo problemáticas puesto que las diversidades y conflictos de la práctica social y la complejidad de conducir una práctica social personal compleja no pueden resolverse fácilmente formando una sin tesis personal. Por el contrario, la estructuración de una práctica personal compleja permanece ligada y sólo puede lograrse en relación con una estructura de la práctica social que es heterogénea, contradictoria y compleja. Los problemas relacionados con estas complejidades demandan que la persona desarrolle posturas personales con las cuales relacionar las diversas participaciones y preocupaciones personales para no actuar, en algún momento y lugar, en formas que sean manifiestamente dañinas para las otras preocupaciones de uno en otros tiempos y lugares y para la propia existencia social total. E incluso éstas posturas deben llevarse a cabo en diversas formas dependiendo de las preocupaciones y posibilidades particulares, de las posiciones y constelaciones de participación en diferentes contextos, pero eso no elimina la necesidad de elaborarlas y perseguirlas. Por tanto, debemos poner en cuestión las nociones demasiado simplificadas sobre una personalidad integrada, con una estructura interna fija, y defender como fundamento de la personalidad la estructuración de la participación personal en la estructura de la práctica social.

Sin embargo, aquí *no sólo* está en cuestión el problema de la integración o coherencia personal. En primer lugar, las personas se enfrentan a los problemas prácticos de conducir una práctica personal compleja dentro de estructuras complejas de práctica social. En particular, una vida personal compleja no se despliega en forma simple y no problemática. Su movimiento no se cuida de sí mismo, por así decirlo. Debe ser integrada y *los sujetos deben conducir la composición* en diversas formas y en varios grados. Toma esfuerzos particulares el hacerlo, los cuales son cruciales para lo que significa ser una persona que vive en una práctica social compleja. En realidad, estamos defendiendo que debemos fundamentar nuestra comprensión teórica de la formación de la personalidad en las necesidades y desafíos de participar en tal estructura de práctica social (Oreier, 1993). En esta línea, Holzkamp (1995) señala que la estructura compleja de la práctica social personal cotidiana, convierte el desarrollo de la conducción de la vida personal -que relaciona, combina, balancea, coordina, etc., múltiples actividades en diversos contextos y con muchas otras personas- en un *rasgo crucial de lo que significa ser una persona.* Él recoge el concepto de conducción de la vida del trabajo de un grupo de sociólogos en Munich (cf. Jurczyk & Rerrich, 1993) y lo re interpreta como un concepto básico en nuestra comprensión teórica de la personalidad.

Por supuesto, tales estructuras de la práctica social se desarrollan históricamente. Algunos sociólogos sostienen que el cambio de las sociedades tradicionales a las modernas implicó una "pluralización de los mundos de vida" los cuales devinieron "más diversos *y* segmentados", de manera que los "individuos comúnmente se desplazan entre diferentes medios o locales en el curso de su vida cotidiana" (Giddens, 1991, p. 83, con referencia a Berger et al, 1974). En una línea similar, Jurczyk & Rerrich (1993, p. 26.27) sostienen que podemos observar demandas históricas crecientes en la organización de: 1) el tiempo, 2) las tareas, los quehaceres *y* contenidos de las actividades y 3) las relaciones sociales. Esto hace surgir

demandas crecientes para la conducción individual de la vida cotidiana, así como a los grupos de participantes, digamos los miembros de la familia, para organizar su vida en común junto con otras partes de sus vidas en otros lugares. Algunos autores conceptualizan éstas relaciones históricamente cambiantes como una cuestión de demandas más complejas que surgen para los individuos y algunos conceptualizan las formas cambiantes de individualidad como si estuvieran determinadas por tales estructuras modificadas de condiciones y demandas.

Pero tales cambios sociales significan más que eso. Evidentemente implican cambios en las formas de práctica personal y en las capacidades que las personas necesitan desarrollar para convertirse en participantes plenos en tales formas de práctica social. En otras palabras, estos cambios socio-históricos nos demandan replantear las teorías del sujeto y las formas de ser persona en una comprensión historizada de las *cualidades, capacidades y formas específicas de ser persona en tales formas históricas de práctica social,* donde los problemas acerca del desarrollo de una conducta personal de vida han ganado prominencia y cualidades particulares. También nos demandan plantear una variedad de cambios y problemas históricamente específicos de ser una persona. Por ejemplo, en formas complejas de práctica social es profundamente problemático, en modos históricamente específicos, tener restringida la propia participación a un pequeño número de contextos sociales, o tener tan restringidas las posibilidades de perseguir las propias preocupaciones en relación con algunos contextos, que sólo un contexto social contenga posibilidades de perseguir las preocupaciones significativas.

Con frecuencia, entonces, incluso las participaciones/preocupaciones en los contextos restantes amenazan con perder su significado personal, debido a que el significado está delimitado dentro de una estructura de práctica social personal, con una organización socio-estructural, que tiene alcance a través de diversos contextos significativos y contiene posibilidades de perseguir preocupaciones significativas en y a través de ellos. De la misma manera que los contextos no son islas, las participaciones *y* preocupaciones personales estén alimentadas por su interrelación dentro de una estructura de participación *y* preocupaciones personales a través de aquellos contextos. En formas importantes, el significado de la participación en una práctica contextual particular resalta y viene al caso precisamente debido a sus contrastes con el significado de participar en otros contextos sociales con otras cualidades contrastantes. Dada la estructura contextualmente compleja de la práctica social, ser excluido de o restringido en relación con aspectos importantes de ella, significa estar restringido personalmente en formas decisivas respecto de aquellas formas de práctica social personal que es históricamente posible e importante desplegar.

Para teorizar la complejidad básica de la práctica social personal en la estructura de la práctica social y los desafíos que dirigen la formación de la personalidad no es suficiente, sin embargo, introducir un concepto de la conducción cotidiana de la vida. También necesitamos un concepto de *trayectoria de vida personal* para teorizar cómo los cursos de vida individuales se alargan a través del tiempo y espacio sociales. Cuando la práctica social personal cotidiana se extiende a través de los contextos sociales, lo mismo ocurre con el curso de vida de la práctica social personal. De aquí que el flujo del curso de la vida también tenga una dimensión espacial. Está compuesto de una configuración particular y cambiante de participaciones personales en diversos contextos sociales a través del curso de la vida y de una importancia personal cambiante de aquellos contextos en los que la persona participa a largo plazo. Aun cuando la práctica personal cotidiana tiene sus elementos claramente rutinarios, sería un error suponer que su estructura de participaciones contextuales fuera completamente estática. Por el contrario, la práctica personal cotidiana está implicada en la trayectoria de vida de la persona en un "punto" particular de su curso. Su estructura cambia como parte de la estructura cambiante de la trayectoria de vida, y ésta se realiza entre otras cosas por el cambio en la conducción cotidiana de la vida. El curso de vida no es simplemente proyectado en el futuro, por así decirlo, en una dimensión de tiempo abstracta, sino también a través de lugares de las participaciones presentes y futuras que no permanecen iguales. El curso de vida es arrojado *tanto hacia adelante como transversalmente.* Elijo el término trayectoria para hacer énfasis en la dimensión espacial negada de esta dualidad de proyectar y transyectar.

Igual que en la conducción personal de la vida, existe una dimensión histórica en la composición de las trayectorias de vida. Los arreglos históricos particulares, tales como el desarrollo de formas íntimas y privadas de vida familiar, influyen la configuración de trayectorias de vida personales, su estructura de

significado y por tanto la estructuración del ser persona. En perspectiva histórica, las trayectorias de vida se han convertido en moldes menos predeterminados y prefigurados, de modo que la confección de trayectorias demanda un moldeamiento más personal, se vuelve más individualizado y exige un 'trabajo individual' (Jurczyk & Rerrich, 1993). Esto da nuevo peso y cualidades a los problemas que rodean la configuración personal de una trayectoria de vida contextualizada de manera compleja. Con todo, existen arreglos sociales para las trayectorias de vida personales en evolución, y el observar cómo otros despliegan sus trayectorias en formas particulares, junto con sus consejos, engaña a las personas acerca de cómo realizar su propia trayectoria personal. En otras palabras, el despliegue de una trayectoria personal todavía está arreglado en muchas formas históricamente específicas.

Así, la escuela es un contexto institucional peculiar que tiene notable importancia en la composición por los estudiantes de una conducción de la vida, que alcanza a través de sus diversos contextos y configura sus interrelaciones y significados personales de una manera singular. Al mismo tiempo, la escuela está organizada para que una población particular participe en ella en un "punto" particular de su trayectoria de vida, así como para trayectorias graduadas, según edad y rumbo, en ella y a través de ella. Más aun, a través de los modos particulares de participación de los estudiantes, la escuela los polariza y los estudiantes se polarizan a sí mismos, adoptando y desarrollando posiciones y posturas particulares y demarcando (por proyección y transyección), para sí mismos, trayectorias de vida particulares, en relación a los moldes de trayectorias educativas pre-arreglados institucionalmente y a su presunto lugar e importancia en las trayectorias de vida personales. Los estudiantes se repropian dichos paisajes institucionales existentes de trayectorias personales, para convertirlos en vehículos particulares en su composición y orientación de una trayectoria de vida personal (cf. Eckert, 1989; 1997). Mientras lo hacen, el arreglo de gradación por edad y rumbo se usa también para definir dónde se encuentran en su trayectoria.

En los moldes arreglados institucionalmente para las trayectorias, las *transiciones* en las trayectorias de vida también están arregladas, con sus procesos necesarios de reorientación personal, etc. De la misma manera, la comprensión personal de tales transiciones puede estar descaminada por la observación y los consejos de otros, y debe lograrse en relación a la estructura de la práctica social existente (cf. Hojholt, 1997).

Algunos contextos son componentes de largo plazo en la trayectoria de una persona, mientras que otros son lugares de una sola ocasión y algunos son parte de la trayectoria de una persona por un "período" particular y luego son abandonados o reemplazados por nuevos contextos. De esta forma, la estructura personal de las participaciones a través de los contextos cambia durante la trayectoria de vida. Más aun, cambia también la estructura de preocupaciones y significado con relación a los contextos particulares en los que la persona se mantiene participando. Y así ocurre con el modo en que la participación y preocupaciones personales se componen, distribuyen, balancean y sopesan a través de la constelación actual de contextos diversos, en la reconfiguración de la conducción personal de la vida. Los dilemas y riesgos de conducir una trayectoria de vida compleja cambian junto con aquellos cambios. En otras palabras, *la importancia de contextos particulares y de los modos de participación en ellos cambia y se reconfigura a través de la trayectoria de vida.* Así, los contextos particulares difieren en su esfera de acción y relevancia concertada, en qué preocupaciones y posturas desean perseguir las personas en y a través de ellos, y todo esto depende además del lugar de un contexto particular en la conducción y trayectoria de vida de esa persona.

Existen diferencias de clase, género y étnicas respecto de qué contextos sociales se usan y están accesibles, y relativas a la amplitud o restricción de la constelación de contextos sociales en la conducción y la trayectoria de vida personales (cf. Eckert, 1989, 1997). Existen también diferencias de clase, género y étnicas en las formas en que las personas combinan o desconectan los contextos en su configuración de relaciones y preocupaciones sociales. Por ejemplo, las experiencias con instituciones y autoridades públicas contribuyen a modos particulares de desconectar y vincular contextos.

Deberá ser evidente ahora que en el despliegue y cambio de una conducción y una trayectoria de vida personales están implicados procesos abarcadores de aprendizaje, en los que no podemos entrar en este trabajo (cf.- Lave, 1997). En principio, estos procesos *son interminables* y demandan muchas formas

de reconsideración y re-aprendizaje. Señalemos en cambio que cuando las personas proyectan sus trayectorias a partir de cualquier "punto" dado en ellas, están compuestas de una estructura particular de participaciones y preocupaciones. El sentido de dirección de una trayectoria tiene una complejidad y una composición transcontextual particular a ella. Lo que las personas quieren decir por hallarle una dirección a sus vidas, normalmente no sólo significa aquello de lo que aspiran a ser parte en un contexto, sino un "lanzamiento" para una composición futura de su conducción de vida, con sus preocupaciones y modos de participación vinculados. Cuando una persona extraña algo o aspira a un cambio en su vida, lo que está implicado principalmente es no sólo un cambio en un contexto; directa o indirectamente se trata de un cambio en la constelación total de la práctica personal, con sus interrelaciones entre participaciones en diversos contextos, sus pesos relativos, los significados y la composición personal.

De la misma forma, lo que las personas dan a entender con "entrar en una nueva situación" o con "su situación de vida", abarca la configuración completa de la práctica social personal y no sólo un contexto particular. El sentirse congregado y enfocado, en contraste a disipado y confuso, es un rasgo crucial de tal forma de vida, relacionado a la configuración personal de la conducción y trayectoria de vida. De hecho, podemos sentimos congregados y enfocados en una práctica social personal múltiple y compleja, donde importan otras cosas aparte de aquellas alrededor de las que nos sentimos congregados. La diseminación y variación de las participaciones y preocupaciones puede, por supuesto, hacernos perder nuestro asidero en cuanto a sentirnos congregados pero, por otro lado, puede ser una condición previa para sentirse congregado el que exista una variedad de participaciones y preocupaciones en el trasfondo para hacer que aquellas en que nos enfocamos resalten y sean importantes, en virtud de sus relaciones con las participaciones y preocupaciones del trasfondo. En medio de otras ocupaciones, regresamos a las preocupaciones principales alrededor de las que nos sentimos congregados, las retomamos de nuevo, la ocasión se aclara y se buscan las oportunidades para sostenerlas, avanzarlas, etc.

La trayectoria de vida, la estructura de la personalidad y la identidad

Estos fenómenos ejemplifican una amplia gama de problemas personalmente importantes relacionados con la configuración de la participación y las preocupaciones personales, y su importancia relativa para la persona en cuestión, problemas de los que existen muchos más que los mencionados en este trabajo. Estos fenómenos indican que es crucial reconocer la complejidad contextual de la práctica social personal al elaborar una teoría concreta sobre la persona. Los sujetos se relacionan de diferentes formas con sus participaciones en contextos particulares. Su implicación puede ser a más o menos largo plazo, puede ser crucial para ellos o meramente Instrumental, relacionada con preocupaciones claramente limitadas o de amplio alcance, e incluir diversos vínculos con otras personas particulares.

Las personas pueden ser miembros (formales) de un contexto o, debido a la naturaleza y alcance de su involucración, pueden llegar a verse a sí mismos como pertenecientes a aquél. En otras palabras, a través de la historia de sus participaciones las personas despliegan una composición subjetiva particular de la importancia de sus participaciones en contextos particulares y con Otros particulares. Relacionando éstas diversas participaciones, preocupaciones y posturas, las personas gradualmente *configuran una composición subjetiva particular de la manera en que se sienten ubicadas en el mundo.* Me parece Que esto es lo que queremos decir con el término *identidad.* El sentimiento de pertenencia a prácticas particulares; con personas y en lugares particulares, se desarrolla sobre el trasfondo de ser parte de ellas, de reflexionar sobre la relación personal de uno con el ser parte de ellas, de configurar aquellas reflexiones en posturas personales y de configurar tales posturas en un proyecto de lo que uno representa y a dónde pertenece, que es lo que queremos decir con el término identidad personal.

Al contrario de una aproximación a la teoría de la personalidad, la identidad y el sí mismo que hace énfasis en la composición personal de las participaciones y preocupaciones -en y a través de los contextos sociales, en la trayectoria de vida de la persona en cuestión-, las teorías de la persona en la psicología y más allá, tradicionalmente han estado dominadas por suposiciones básicas sobre la personalidad como una unidad integrada y coherente. Y la mayoría de los teóricos construyen esta imagen de la estructura de la personalidad humana haciendo caso omiso de la estructura del mundo social y la práctica social. Parece que lo consideran irrelevante para comprender la estructura básica de

la personalidad humana. De hecho, la función preeminente que adscriben las teorías psicológicas a la personalidad, la identidad y el yo es la construcción subjetiva de una coherencia individual significativa y no la composición de una conducción y una trayectoria de vida personales.

Si acaso se considera el mundo social al teorizar sobre la persona, la mayoría de los teóricos se adhieren a la suposición de que la personalidad, la identidad y el yo humanos son básicamente acerca de la integración y la coherencia individuales. La diversidad práctica de una práctica social estructurada contextualmente está casi totalmente negada en las nociones de cursos de vida subjetivos, identidad y fases de desarrollo. Incluso en una teoría de la actividad como la de A.N. Leontiev (1973), el cambio en la actividad dominante del juego al aprendizaje durante la ontogenia sucede que coincide con la edad de ingreso a la escuela y, de este modo, ilustra mi crítica en la sección uno de que el concepto de actividad pone entre paréntesis aquello de lo que es parte. Tal abstracción de la diversidad con textual de la práctica social puede lograrse por diversas líneas de argumentación.

Una línea de argumento supone la existencia de un solo mundo social pequeño y homogéneo. Esto se logra principalmente reduciendo el mundo en el que se supone que se constituye la personalidad a la familia nuclear (históricamente constituida y por ello no universalizable). El refugio privado o retiro individual dentro de la intimidad privada que está asociado con esta forma contextual, se considera que eleva a la persona por encima de la importancia de los determinantes y posiciones sociales "del exterior". De aquí que aun si los teóricos no son ciegos respecto del mundo fuera de la familia, ellos puedan considerar tan penetrante la importancia de las relaciones familiares privadas, que ellas solas proporcionan y garantizan una identidad integrada y coherente. En esta línea incluso un teórico social como Giddens escribe *"(...) la identidad del sí mismo se negocia a través de procesos vinculados de exploración de sí y el desarrollo de la intimidad con los otros. Tales procesos ayudan a crear 'historias compartidas' de un tipo potencial más estrechamente ligado que aquellas que son típicas de los individuos que comparten experiencias en virtud de una posición social común." (Giddens, 1991, p. 97).*

Una segunda línea de argumento en la abstracción de la diversidad de la práctica social, sí reconoce que el mundo social es complejo pero insiste no obstante en que es homogéneo. Dichos teóricos suponen una coherencia social y/o cultural del mundo social que o bien choca con las personas o les permite construir un punto de vista personal coherente. Por ejemplo, al referirse al concepto de "vida" de Dilthey como un concepto histórico y biográfico, Mos sostiene: "La realidad desde 'el punto de vista de la vida', como querría Dilthey, es siempre algo de implicación vital en el sentido de que nuestra existencia individual nos empuja a adoptar una postura en y hacia la vida, trayendo con ello coherencia significativa a nuestra experiencia (...)". Luego Mos señala la "importancia apremiante, especialmente en una era posmoderna de discursos construccionistas, de recuperar una concepción de la persona individual no como 'anterior a la sociedad y la historia' -en las palabras de Dilthey-, sino como 'punto de interacción', como participante con otros, inmerso en aquellas coherencias relacionales significativas de la sociedad y la cultura que desde el punto de vista de la vida son predominantemente vividas". Mos desea recuperar un "sentido de aquellas coherencias sociales y culturales cuya 'objetividad masiva' condicionan y a la vez son condicionadas por nuestra participación individual y colectiva en ellas". (Mos, 1996, p. 41-42). De acuerdo con Mos, entonces, las diversidades, los dilemas y las contradicciones de la práctica social y la participación personal en ella parecen ser de poca importancia para la persona individual o pueden, al menos, superarse fácilmente en la construcción de una personalidad individual.

Una tercera forma de mantener que la personalidad, la identidad y el yo tratan por completo de la integración y la coherencia individuales, es hacer énfasis en que su estructuración es un logro puramente subjetivo. Entonces la práctica social personal y la trayectoria de vida pueden ser diversas y complejas, pero estas diversidades se superan precisamente por la construcción individual de una personalidad, una identidad y un yo. Estos teóricos tienen que simplificar excesivamente lo que significa y requiere lograr la coherencia individual. La consideran un asunto subjetivo unilateral y no esencialmente práctico. Tal abstracción unilateral puede facilitarse suponiendo que la coherencia personal es un asunto de 'significado' y 'cultura' coherentes y no de las estructuras de participación personal en las estructuras de la práctica social, las cuales se reducen así a meras cosas prácticas externas a lo que realmente cuenta. De esta forma menosprecian la importancia concreta de las diversidades y contradicciones de la práctica social y atribuyen el logro de la coherencia -como logro y preocupación eminentemente subjetivos- al

sujeto.

Un modo final de llegar a una noción de identidad coherente es considerar insignificante al espacio social y construir la trayectoria de vida personal en una dimensión puramente temporal. De esta forma, los teóricos atenúan o no consideran la diversidad de la práctica social y desvinculan la historia y el desarrollo de la persona de cualquier anclaje fuerte en relación con las (cambiantes) estructuras sociales de la práctica y la naturaleza social complejamente situada de la vida personal. No obstante, ésta es la aproximación más difundida en las teorías de la historia de vida individual. La encontramos incluso en las teorías sociales que hacen énfasis en el concepto de acción social. Así, Giddens afirma que "(...) el lugar mismo es socavado por la expansión de los mecanismos de desligamiento (...)" (Giddens, 1991, p. 146). Detrás de esta afirmación se encuentra la interpretación de que estar situado quiere decir estar atado a la situación, convirtiéndolo en lo que Holzkamp (1983) denomina estar "fijado a la inmediatez". Aunque Giddens (igual que Asplund, 1983, cap. 11 y 12) recoge el concepto de trayectoria de la geografía del tiempo de Hagerstrand, donde el espacio-tiempo es un concepto para la interconexión del tiempo y el espacio, su noción de la abstracción del tiempo y el espacio y del desligamiento y la globalización lo hace terminar considerando las trayectorias simplemente como si se extendieran a lo largo de la dimensión temporal de un pasado-presente-futuro individual. De esta manera Giddens pierde la dimensión espacial de la infraestructura contextual de la práctica social y de la conducción y la trayectoria de vida personales. En referencia al libro titulado "Convirtiéndose en su propio terapeuta", alrededor del que fundamenta su argumento, escribe luego sobre el "diálogo con el tiempo, un proceso de auto-cuestionamiento acerca de cómo el individuo maneja el tiempo de su período de vida", como el cultivo de una identidad reflexiva de sí a través de la autoobservación (Giddens, 1991, p. 72). Su concepto de trayectoria se ha convertido en una cuestión de tiempo: "El yo forma una trayectoria de desarrollo del pasado hacia el futuro anticipado" (Ibid., p. 75). Y: "La línea de desarrollo del yo es internamente referencial: la única hebra conectiva significativa es la trayectoria de la vida como tal." (Ibid., p. 76).

Giddens define los planes de vida como el contenido substancial de una trayectoria del yo organizada reflexivamente (ibid., p. 85). La planeación de la vida para Giddens es una manera de preparar una dirección con relación a la biografía del sí mismo. Pero en su comprensión del planear ha desaparecido la complejidad contextual en su maniobra analítica previa, de modo que finalmente termina sosteniendo que "la identidad del yo, como fenómeno coherente, supone una narración." (Ibid., p. 80). La coherencia se vuelve a instalar, por medio de la creación de una narración del yo. Pero las narraciones son una imposición subjetiva (y/o cultural) de coherencia sobre una experiencia sin forma; imposición de un inicio, medio y fin a eventos desarticulados en el tramado de historias y la construcción de una identidad a través del tiempo. En otro lugar he sostenido que las teorías de la narración conceptualizan unilateralmente la conducción personal y la trayectoria de vida en una dimensión abstracta de tiempo y pierden las relaciones espacio-tiempo (Dreier, en prensa). Así, Ricoeur (1992) ve la identidad como igualdad emergente que es temporal y cuyo núcleo es la narración.

Otro teórico social de la acción, Strauss, también emplea el concepto de trayectoria como concepto clave en su teoría. Para él también, una trayectoria sólo se extiende a través del tiempo mientras que la estructura espacial de la práctica social retrocede hacia la insignificancia. En su definición simplemente caracteriza una trayectoria como "(1) el curso de cualquier fenómeno experimentado conforme evoluciona en el tiempo... y (2) las acciones e interacciones que contribuyen a su evolución" (Strauss, 1993, p. 53-54). Una vez más el concepto de acción va de la mano con una abstracción de la estructura contextual de la participación personal.

Finalmente, algunos teóricos historizan el concepto de identidad, pero no incluyen explícitamente en su concepción la *diversidad* en la estructura de la práctica social y en las participaciones personales. Igual que Burkitt (1994), se enfocan en las relaciones interpersonales que historizan como si flotaran libremente, sin estar situadas en ninguna parte dentro de la estructura de la práctica social y la participación personal. Esto acerca su enfoque sobre la subjetividad a las perspectivas conversacionales, discursivas y relacionales en la psicología actual, en tanto que no conceptualiza cómo estas relaciones sociales son partes ubicadas de una práctica social estructurada. Tomemos el trabajo de Charles Taylor como ejemplo. En su artículo "La necesidad de reconocimiento" en su libro *"La Ética de la Autenticidad"* (Taylor, 1991), afirma que la preocupación moderna con la identidad y el reconocimiento se ha vuelto

inevitable debido a dos cambios históricos principales. El primero es el colapso de las jerarquías sociales según las cuales "lo que ahora llamaríamos la identidad estuvo ampliamente fijado por su posición social." (p. 47). Sostiene, en palabras de Herder, que el ideal emergente de autenticidad socava esto porque “me demanda descubrir mi propia forma original de ser. (...) No quiere decir que lo reflexione en aislamiento sino que lo negocie a través del diálogo, parcialmente manifiesto, parcialmente interiorizado, con otros." (Ibid.)

Así, aun cuando la dependencia social siempre estuvo ahí, lo nuevo es que ahora este reconocimiento no es a priori. El sujeto "tiene que ganarlo a través del intercambio y puede fallar. Y es por ello que la necesidad es *reconocida* ahora por vez primera. En los tiempos premodernos las personas no hablaban de 'identidad' y 'reconocimiento', no porque las personas no tuvieran (lo que nosotros llamamos) identidades o porque éstas no dependieran del reconocimiento, sino más bien porque entonces no eran tan problemáticas como para tematizarse como tales." (Ibid, p. 48).

El segundo cambio principal ha ocurrido en el nivel íntimo:

> *En el nivel íntimo, podemos ver qué tanto una identidad original necesita y es vulnerable al reconocimiento dado o negado por otras personas importantes. (...) Las relaciones amorosas no son importantes sólo debido al énfasis general en la cultura moderna en la realización de la vida ordinaria. También son cruciales porque son los crisoles de una identidad generada interiormente. (...) En el plano social, la comprensión de que las identidades se forman en el diálogo abierto (...) ha vuelto más central y llena de tensiones la política de igual reconocimiento. De hecho, ha aumentado considerablemente sus riesgos (...) Su negación puede infligir daño a aquellos a quienes se les rehúsa. (Ibid, p. 49)*

Así, de acuerdo con Taylor, este cambio es el trasfondo sobre el cual "No sólo el feminismo contemporáneo sino también las relaciones de raza *y* las discusiones del multiculturalismo, se sostienen por la premisa de que el reconocimiento negado puede ser una forma de represión." IIbid, p. 50). Y es por esto que la cultura de la autenticidad ha llegado "a dar prioridad a dos modos de vivir juntos... (1) a nivel social, el principio crucial es el de la equidad, que demanda oportunidades iguales para que cada uno desarrolle su propia identidad, la cual incluye (...) el reconocimiento de la diferencia,... y (2) en la esfera íntima, tiene importancia crucial la relación amorosa formadora de identidad." (Ibid, p. 50).

Sin embargo, la preocupación de Taylor con tales principios, estándares y valores comunes, lo hace pasar por alto las diversidades de las complejas estructuras de la práctica social y los desafíos que emanan de esas diversidades para la estructuración de la práctica social personal y la identidad. En realidad, Taylor no se da cuenta de que los dos cambios principales que señala reflejan, ellos mismos, una diversidad y complejidad contextuales cambiantes de la práctica social personal, aun cuando parece estar consciente y los ubica en diferentes contextos sociales, probablemente vistos como la familia versus "otros lugares".

Un lugar prometedor para buscar la teorización actual preocupada por los problemas de la diversidad en la práctica social personal dentro de la compleja práctica social, es la literatura feminista. Aquí, las nociones sobre la autenticidad de la persona, el yo y la identidad pueden introducirse para hacer énfasis en las complejidades inherentes en la participación personal en la práctica social. Por ejemplo, la filósofa feminista inglesa Morwenna Griffiths -en su libro *"Los Feminismos y el Yo. La red de identidad'* (1995)- estudia la identidad por medio de materiales autobiográficos y apoyándose en el concepto de narración. Ella sostiene, contra una noción estática y esencialista del sí mismo y la identidad: "He defendido que el sí mismo se construye a lo largo del tiempo. Así que la espontaneidad, arraigada en el presente, sólo nos da una instantánea de un yo auténtico. No puede haber autenticidad invariante que se encuentre de esta manera, puesto que el yo está en un proceso de construcción." (Griffiths, 1995, p. 175).

De hecho, los complejos cambios de identidad y de yo hacen más agudas las cuestiones de la autenticidad, debido a que ésta no puede resolverse de una vez por todas y porque se vuelve más dificil decidir en cuál yo cambiante se va a fundamentar la autenticidad: "'¿Es este mi yo real que experimenta,

actúa, es, siente, piensa y decide hacer cosas para sí mismo?' '¿Soy realmente yo después de los cambios en mis sentimientos y de las formas de entenderlos y reaccionar a ellos?' '¿Conforme cambio, estoy siendo sincera conmigo misma?' (ibid., p. 173). "la recurrencia de las preguntas sobre la autenticidad... muestra que tales preguntas se imponen por si mismas. Esto es algo que necesita explorarse *y* explicarse." (Ibid, p. 175).

Aquí llega Griffiths a un punto de inflexión en su argumento: "Una complicación adicional se introduce por la visión de que el yo está fragmentado. (...) Si 'el yo' en cuestión es realmente más parecido a 'los *yo*es', la respuesta para encontrar algo más duradero no se hallará buscando una unidad coherente y transparente en el yo, del tipo que buscaban Descartes y Hume. Si los yoes fragmentados quieren ser sinceros consigo mismos, no quiere decir que deseen ser sinceros con algún yo particular claramente entendido y unificado." (ibid., p. 175).

Ella sostiene que puede haber más de un yo en la misma persona encarnada. "En el lenguaje ordinario es un lugar común hablar de lados o vetas en una persona: 'Ella tiene un lado sentimental inesperado en su carácter' o 'Ella es amable, pero tiene una veta real de malicia' o 'Yo no sabía que haría eso, pero lo hice.'" (Ibid, p. 181). No obstante, uno debe preguntar, ¿qué clase de unidad es esa que tiene todos estos lados o vetas en ella? Griffiths continúa: "El yo que defiendo... se caracteriza por la incoherencia en sus creencias y acciones, no se entiende fácilmente a sí mismo. Sólo se reconoce parcialmente..." Y: "...el yo está hecho de una variedad de 'yoes' diferentes, a veces incompatibles, los que, tomados juntos, constituyen el yo como un todo. ... No es inusual para un yo el sorprenderse consigo mismo, conforme los diferentes *'yoes'* adquieren prioridad." Por lo tanto, ella sostiene que "Es esencial reconocer que no existe unidad del *yo,* ni núcleo invariable de un ser. Tal creencia es una fantasía *y* confundirá al yo buscando establecerlo. Ser sincera consigo misma no significa buscar tal núcleo. Significa emprender el difícil asunto de evaluación y transformación dentro de un contexto cambiante del yo. La autenticidad requiere evaluar un yo cambiante, no preservar la igualdad." (Ibid, p. 185)

Griffiths lleva estas ideas aun más lejos sosteniendo que todos somos híbridos, recogiendo una noción de Stuart Hall. Ella habla de diferentes fragmentos que están en guerra entre sí y de coaliciones (más que de consensos) formadas a través de la negociación (ibid, p. 183). Termina su libro diciendo: "Es la simplicidad la que ha contribuido a la uniformidad y la opresión. Infinitamente preferible es la variedad, la confusión, el color, la mezcolanza, el caleidoscopio, el popurrí, el abigarramiento y el arlequín de los yoes en retazos." (Ibid, p. 191)

Para describir el trabajo de identidad en un sujeto fragmentado, Griffiths usa la metáfora de "tejer": "La metáfora de una red es útil para comprender tanto el 'devenir' como la 'agencia' ('red' entendida aquí como tapicería, tejido, labor de ganchillo y encaje, más que como la red de una araña). A primera vista las costureras parecen libres de crear cualquier red que imaginen. Una mirada más prolongada muestra que esta primera impresión es engañosa. Las redes siempre se hacen en un contexto temporal y social, y adquieren sus significados de tal contexto. Existen sólo algunos patrones disponibles. No obstante, una costurera tiene espacio para maniobrar." (Ibid, 178)

Su idea crucial es que los trozos y piezas fragmentarias se tejen en una red de identidad, y luego extiende esta idea a una noción de identidad en retazos, afirmando en la conclusión de su libro: "Empecé el libro con una metáfora de redes. Termino con una extensión de esta metáfora inicial, una metáfora de labor de retacería. (...) Igual que ésta, confeccionar un yo es relativamente fácil, aunque siempre toma tiempo y atención. Sin embargo, igual otra vez que en la labor de retacería, hacer un buen trabajo es realmente duro. Comprender qué piezas de tela vieja quedan bien dentro del todo es un asunto difícil y concienzudo..." (ibid., p. 191)

Apreciar la diversidad, como lo hace Griffiths, es estimulado por la insistencia en el reconocimiento de diferencias cruciales, tales como las diferencias de género, que no se puede aspirar sensatamente a disolver del todo en el proceso de transformación social hacia una sociedad más justa (cf. Fraser, 1997). La diferencia debe reconocerse también en el proceso de transformación social. Pero existen ciertos rasgos peculiares del argumento de Griffiths sobre la identidad y la diversidad que señalaré en el trasfondo de mis argumentos en este trabajo. Recordemos primero que Griffiths funda la fragmentación

en el hecho de que la misma persona es miembro de diversas comunidades y enfrenta diversas demandas sociales. Ella sostiene que la persona individual no puede integrar éstas membresías y demandas en una unidad personal del yo y la identidad. Esta es precisamente la diferencia esencial entre su teoría del yo y la identidad y las teorías tradicionales, las cuales sostienen que el yo y la identidad pueden y deben ser unitarios.

Pero Griffiths parece no darse cuenta que en las demás consideraciones cruciales, su teoría y las teorías tradicionales comparten las mismas premisas básicas. De hecho, ella se adhiere a la misma noción de la función del yo y la identidad que vemos en las concepciones tradicionales que ella critica: Todas ellas sostienen que la función crucial del yo y la identidad es el ordenamiento subjetivo. Griffiths simplemente no cree que este ordenamiento subjetivo pueda y deba lograr una coherencia subjetiva completa. Igual que las teorías del rol, ella destaca la importancia de diversas membresías y demandas, pero mientras que las teorías del rol insisten en que el ordenamiento subjetivo de éstas diversas demandas y membresías puede conducir a una identidad y un yo integrados, ella deja de creerlo. Ella defiende que el individuo no puede establecer un puente entre éstas diversidades en su formación de una identidad, como logro y síntesis peculiarmente subjetivos. Así, en vez de esto encontramos un orden subjetivo fragmentado.

Sin embargo, conceptualizar la identidad como un logro subjetivo -reunir cosas en y para el sujeto individual- convierte toda la idea de qué es la identidad en una preocupación principalmente epistemológica, en deuda con una filosofía dualista. La pregunta “¿Quién soy?" se convierte básicamente en cuestión de representar el mundo, con sus diversas demandas y membresías, en un constructor subjetivo que lo iguale, mientras que la cuestión praxiológica básica de cómo conducir una vida y relacionar y balancear las diversas participaciones de uno no se plantea explícitamente -o mejor, se asume que simplemente se sigue a partir de su representación (de tales participaciones) en el orden subjetivo de la identidad.

La labor de retacería, esto es la pauta que el sujeto luego construye a partir de las diversas piezas de membresías *y* demandas, es un patrón puramente subjetivo de identificaciones subjetivas. Hablando estrictamente, no es ni una reflexión del patrón "objetivo" -esto es, la estructura- en la práctica social de la cual estas membresías *y* demandas son parte, ni una reflexión del "patrón" -es decir la estructura- de la práctica social persona del sujeto dentro de éstas estructuras de la práctica social. Esto se revela en algunos rasgos peculiares de la metáfora del yo y la identidad como un trabajo de retacería. Como todos sabemos, en la construcción de una obra de retacería: a) todas las piezas son ingredientes sin relación mutua, b) todas las piezas son diferentes, pero en y por sí mismas homogéneas, c) todas las piezas en principio importan igualmente, sea mucho o poco, y d) son ensambladas por el sujeto, como un proceso subjetivo de construcción (con ciertas restricciones agregadas). Por lo tanto, e) todas las piezas pueden ajustarse como uno quiera, es decir arbitrariamente. En otras palabras, no existe un criterio fuerte de ajuste, sólo criterios subjetivos de construcción y construccionismo. Y finalmente, f) existe un agente constructor -un yo- en un nivel superior que realiza todo el ajuste de las piezas, todo el trabajo de retacería, pero que está más allá del alcance de la teorización y se convierte así después de todo en una perspectiva del ojo de Dios.

El énfasis de Griffiths en la fragmentación la hace perder de vista la necesidad personal de llegar a ser capaz de conducir una compleja práctica social personal y una trayectoria de vida. Su punto de partida en el análisis es contemplativo más que práctico. En la práctica, ser el tipo de persona fragmentada que Griffiths aprecia, sería un estado profundamente problemático *y* desorientado. Si una persona fuera a adherirse a tal visión, muchas de sus preocupaciones y ocupaciones que precisan ubicarse *y* conducirse a través de las estructuras sociales de práctica, se saldrían de sus cursos *y* la persona se convertiría en una especie de camaleón. Griffiths niega que la persona deba, antes Que nada, relacionar las diversas demandas *y* membresías en términos personales prácticos, dentro de una conducta y trayectoria de vida personales. Esta necesidad práctica no puede negarse sin consecuencias personales serias. De hecho, Griffiths no plantea las maneras en que los individuos conducen una vida personal con tan diversas influencias en y a través de diferentes contextos. Ella sólo plantea el problema de la unidad versus la fragmentación para los individuos que enfrentan diversas demandas y contemplan éstas diversidades. Al contrario que Griffiths, yo hago énfasis en que las diversidades estén ubicadas en una estructura de

contextos sociales dentro de una estructura de práctica social *y* que éstas diversidades tienen que tratarse principalmente en términos prácticos por las personas, como parte de la conducción de su práctica social cotidiana y su trayectoria de vida. Por lo tanto, la comprensión teórica de los procesos de reflexión personal con los que tienen relación los problemas de identidad, debe romper con una premisa implícita de distancia (cf. sección 3) y deben reconsiderarse como un proceso de hallar uno mismo dónde está uno realmente ubicado dentro de la práctica social compleja.

¿Qué tiene que decir entonces Griffiths sobre las estructuras del mundo social que dan lugar a la construcción subjetiva de identidades fragmentadas? Ella sostiene que cierta fragmentación proviene de las estructuras políticas de opresión que crean diversos cortes que tocan a todos y enlista el género, la raza, la clase *y* la sexualidad. Luego agrega otras "condiciones materiales y experiencias e intereses que no se ajustan fácilmente en las categorías de opresor y oprimido", donde menciona diferencias regionales, migración, paternidad y afiliaciones e intereses (Griffiths, 1995, p. 182). No obstante, ella no fundamenta éstas divisiones de acuerdo a las formas particulares e interrelacionadas en que las personas las encuentran y pueden plantearlas dentro y a través de diversos contextos sociales, como parte de su conducción y trayectoria de vida cotidianas. Ella pierde la fundamentación de las diversidades y de los procesos personales de orientación respecto de ellas, en la participación de la persona en la práctica social. Si las diversidades en la heterogénea práctica social que lista Griffiths han a concebirse como piezas de una labor de retacería subjetiva, deben interpretarse como una serie de culturas, comunidades, contextos e influencias descontextualizadas que son internamente homogéneas pero mutuamente heterogéneas y desconectadas. De hecho, cuando Griffiths habla de una comunidad, se refiere a un grupo o una cultura de la cual una persona puede interpretarse, o ser interpretada por otro, como un miembro. No es una comunidad de práctica. Por tanto, ella puede muy bien apreciar la diversidad y la multiplicidad como fuentes de aprendizaje y desarrollo, pero lo que quiere decir es que: "Mientras más seamos miembros de diferentes comunidades y más seamos multilingües, más oportunidades tenemos de cambiar." (Ibid, p. 187)

Griffiths también menciona el "contexto" en varias ocasiones. Pero es un contexto social vago, casi flotando en el vacío, al que faltan sus aspectos prácticos y cómo pensar sistemáticamente sobre las estructuras y variaciones en estos aspectos prácticos contextuales. Su noción de contexto se acerca más a su preocupación con el lenguaje y la interacción social que a las estructuras de la práctica social.

Este ejemplo de investigación feminista, sorprendentemente no plantea problemas acerca de las ubicaciones de la persona y su conducción y trayectoria de vida en y a través de los contextos sociales en la estructuración de una práctica social personal, al participar en las estructuras de la práctica social. El yo y la identidad no se entienden desde el punto de vista de los sujetos implicados en tal práctica y como medios para que las personas orienten y reflexionen esa práctica. Mi crítica es parte de mi argumento teórico sobre por qué necesitamos entender a las personas y ofrecerles medios analíticos adecuados para la comprensión de sí mismas desarrollando teorías de las complejas trayectorias en las estructuras de la práctica social. Eso implica una comprensión del yo y la identidad como ligados a, implicados en, y con una función para orientar y reflexionar la estructuración personal de la participación en las estructuras de la práctica social. En realidad es raro descubrir que una teoría del yo y la identidad que considera a los yoes y las identidades en relación con la vida social, se detiene igualmente antes de teorizar esos aspectos eminentemente subjetivos de la práctica social personal con los que uno esperaría que estuvieran relacionados principalmente los conceptos del yo y la identidad dentro de una teoría del sujeto en la práctica social.

BIBLIOGRAFÍA

Aebischer, V. (1995). An introduction to the social origin of self and identity. En I. Lubek et al. (Eds.) *Trends and Issues in Theoretical Psychology.* (Pp. 17.24) N.Y.: Springer.

Asplund, J. (1983). *Tid, rum, individ och kollectiv.* Stockholm: überForlag.

Berger, P. et al. (1974). *The Homeless Mind.* Harmondsworth: Penguin.

Bourdieu, P. & L.J.D. Wacquant (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology.* Chicago: University of Chicago Press.

Burkitt, I. (1994). The shifting concept of the self. *History of the Human Sciences,* 7, 2, 7-26.

Callhoun, C. (1995). *Critical Social Theory. Culture, History and the Challenge of Difference.* Oxford: Blackwell.

Dreier, O. (1993). Personlighed og individualitet i psykologist teori og praksis. En O. Dreier *Psykosocial behandling: En teori om et praksisomrade.* (pp. 41-86) Kobenhavn: Dansk Psykologisk Forlag.

Dreier, O. (1994). Personal locations and perspectives. Psychological aspects of social practice. En *Psychological Yearbook. Vol.* 1 (pp. 63.90). Copenhagen: Museum Tusculanum Press.

Dreier, O. (1996). Subjectivity and the practice of psychotherapy. En C.W. Tolman et al. (Eds.) *Problems of Theoretical Psychology* (pp. 55.61). York, Canada: Captus Press.

Dreier, O. (En prensa). Psychotherapy as a constellation of practice across contexts. En Ch. Mattingly & L. Garro (eds.) *Narratives and the Cultural Construction of Illness and Healing.* Berkeley: University of California Press.

Eckert, P. (1989). *Jocks and Burnouts. Social categories and identity in the high school.* N.Y.: Teachers College Columbia University.

Eckert, P. (1997). Language, identity and social practice. Guest Lecture at the University of Copenhagen, October 10th, 1997.

Forchhammer, H. (1997). Anticipating quality of life. One of the uses of psychological concepts in medical praxis. Paper presented at the biannual conference of the International Society for Theoretical Psychology, Berlin, April 27th.May 2nd.

Frankfurt, H. (1971). Freedom of the will and a concept of the person. En H. Frankfurt (1988) *The Importance of What We Care About.* Cambridge: Cambridge University Press.

Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus. The "Postsocialist" Condition.* N.Y.: Routledge.

Gergen, K.J. (1995). Singular, socialized and relational selves. En 1. Lubeck et al. (Eds.) *Op. cit.,* pp. 25-32.

Gergen. K.J. (1996). Theory under threat: Social construction and identity politics. En C.W. Tolman et al. (Eds.) *Op. cit.,* pp. 13.23.

Giddens, A. (1991). *Moderoity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modero Age.* Stanford, California: Stanford University Press.

Griffiths, M. (1995). *Feminism and the Se/f. The Web of Identity.* London: Routledge.

Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action, Vol* 2: *System and lifeworld.* Cambridge: Polity Press.

Hanks, W.F. (1990). *Referential Practice: Language and the Lived Space among the Maya.* Chicago: University of Chicago Press.

Hanks, W.F. (1996). *Language and Communicative Practices.* Boulder: Westview-Press

Harding, S. (1991). *Whose Science? Whose Knowledge?* Ithaca: Cornell University Press.

Harré, R. (1997). The role of philosophy in the rise of science. Empiricism, rationalism and the mechanical universe. Guest lecture at the Department of Philosophy, Universitv of Aarhus, November 19th 1997.

Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie.* Frankfurt/M: Campus Verlag.

Holzkamp, K. (1995). Alltagliche lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. *Das Argument,37,* 6, 817.846.

Hojholt. K. (1997). Child development in trajectories of social practice. Paper presented at the biannual conference of the International Societv for Theoretical PsychologV, Berlin, April 27th-May 2nd.

Jurczyk, K. & M. Rerrich (1993). Einführung. Alltagliche lebensführung; der Ort wo "alles zusammenkommt". En K. Jurkzyk & M. Rerrich (Hrsg) *Die Arbeit des AI/tags. Beitriige zu einer Soziologie der alltiiglichen Lebensführung* (pp. 11.45). Freiburg: lambert Verlag.

Kleinman, A. (1995). *Writing on the Margins.* Cambridge. MA: Harvard University Press.

Lave, J. (1997). On learning. *Forum Kritische Psychologie,* 38, 120-135.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situate Learoing. Legitimate Peripheral Participation.* N.Y.: Cambridge University Press.

Leontiev, A.N. (1973). *Probleme der Entwicklung des Psychischen.* Frankfurt/M: Fischer-Athenäum.

Leudar, I & Costall, A. (1996). Planning as situated action, Echological Psychology, 8, 2, 153-170.

Leudar, l., Thomas, Ph., McNally, D., Glinski, A. (próxima aparición). What can voices do with word: Pragmatics of verbal hallucinations.

Liggitt, H. Perry, D.C. (1995). Spatial Practices. An Introduction. En H. liggitt & D.C. Perrv (Eds.) *Spatial Praetices* (pp. 1.12). London: Sage.

Markus, H.R. & Herzog, A.R. (1995). The socio cultural self concept. En 1. lubeck et al. (Eds.) *Op. cit.,* pp. 39-45.

Mos, l.P. (1996). Comment: On reworking theory in Psychology. En C.W. Tolman et al. (Eds.) *Op. cit.,* pp.37.46.

Nissen, M. (1997). Subjects. discourse, and ideology in social work. Paper presented at the biannual conference of the International Society for Theoretical Psychology, Berlin, April 27th.May 2nd.

Osterkamp, U. (1990). Intersubjektivitiit und Parteinahme: Probleme subjektwissenschaftliches Forschung. En G. Gekeler & K. Wetzel (Hrsg.) *Subjektivitiit und Po/itik* (pp. 143.188). Marburg: V A&G.

Ricoeur, P. (1992). *Oneself as Another.* Chicago: Universitv of Chicago Press.

Schatzki, T.R. (1997). Practices and actions. A Wittgensteinian critique of Bourdieu and Giddens. *Philosophy of the Social Sciences,* 27,3,283.308.

Shotter, J. (1996). Wittgenstein in practice: From the way of theory to a social poetics. En C.W. Tolman et al. (Eds.) *Op. cit.,* pp. 3.12.

Smith, D. (1987). *The Everyday World as Problematic: A Feminist Sociology.* Boston: Northeastern Press.

Strauss, A.l. (1993). *Continual Permutations of Action* N.Y.: Aldine de Gruvter.

Tavlor, Ch. (1991). The need of recognition. En Ch. Taylor *The Ethics of Authenticity* (pp. 43.53). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tavlor, Ch. (1995a). Irreducibly social goods. En Ch. Taviar *Philosaphical Arguments* (pp. 127-145). Cambridge, MA: Harvard Universitv Press.

Tavlor, Ch. (1995b). To follow a rule. En Ch. Taylor *Op. cit.,* pp. 16.180.

Tolman, C.W. (1996). The critical psychological view of subject and subjectivity. En C.W. Tolman et al. (Eds.) *Op. cit.,* pp. 49-54.

TRES APROXIMACIONES A LA PSICOLOGíA CULTURAL*

Carl Ratner
Universidad Estatal Humboldt

RESUMEN

Este artículo discute las tres aproximaciones predominantes a la psicología cultural. Éstas son la aproximación simbólica, que hace énfasis en cómo los conceptos compartidos socialmente organizan los fenómenos psicológicos; la teoría de la actividad, la cual considera las actividades sociales prácticas como organizadoras de los fenómenos psicológicos; y una aproximación personal que hace énfasis en la construcción individual de los significados personales. Se identifican las fortalezas y las debilidades de estas tres aproximaciones. La investigación futura en la psicología cultural deberá integrar las fortalezas y evitar las debilidades de estas tres aproximaciones.

Palabras Clave: Psicología cultural, aproximación simbólica, aproximación personal, teoría de la actividad.

En 1984, Shweder publicó una revisión de las principales tendencias en la psicología cultural. Distinguió una aproximación ilustrada que hacía énfasis en estructuras mentales universales subyacentes entre los seres humanos, y una aproximación romántica que hacía énfasis en las diferencias culturales entre los procesos mentales humanos (Shweder, 1984). En los 13 años posteriores a ese ensayo, se han desarrollado algunas tendencias nuevas en la psicología cultural. Me gustaría revisar las direcciones que actualmente comprende el campo.

En este trabajo voy a dilucidar las fortalezas y debilidades de tres aproximaciones a la psicología cultural. Mi objetivo último es sintetizar las mejores características de cada una dentro de un marco viable para la psicología cultural. Desgraciadamente, el espacio no permite elaborar esa síntesis aquí. (Puede encontrarse una discusión inicial en Ratner, 1997a, cap. 3). El presente trabajo se limitará por tanto a criticar las aproximaciones existentes para mostrar por qué es necesario un nuevo marco y cuáles serían sus principios.

La Aproximación Simbólica

La aproximación predominante a la psicología cultural define la cultura como símbolos, conceptos, significados y términos lingüísticos compartidos. Estos se construyen socialmente en el sentido de producirse por los individuos en concierto. Se considera que los símbolos organizan los fenómenos psicológicos; lo hacen rotulando y categorizando la información y dirigiendo las respuestas en formas particulares.

Por ejemplo, interpretamos las propiedades de los objetos como indicadores del tamaño y la distancia. Tal interpretación determina nuestra experiencia perceptual de los objetos. O, interpretamos la afirmación de alguien como un insulto o una broma. Nuestra interpretación determina si reaccionamos con enojo o placer (ct. Ratner, 1991 para una documentación extensa). Algunas figuras prominentes que toman esta aproximación a la psicología cultural son Geertz, Shweder, Kleinman, Lutz, Wierzbicka, M. Rosaldo y Super & Harkness (1996, p. 2).[1]

Shweder (1996, p. 20) por ejemplo, define la cultura como una realidad compuesta de valores (metas

* "Three approaches to cultural psychology". Trabajo enviado para este número especial. Traducción realizada por Gilberto Pérez Campos.

deseables) y creencias que se ejemplifican o instancian en la práctica. Shweder ilustra esta definición en su discusión de los arreglos de los miembros de la familia para dormir en diferentes sociedades. Sostiene que "la práxis (de dormir) es una expresión de las preferencias (de los pueblos) y no un subproducto de una restricción de recursos" (ibid., p. 30). Shweder da poca importancia a las restricciones materiales e institucionales que podrían influir los arreglos para dormir y explica éstos como debidos a las creencias y preferencias morales. Dice que los angloamericanos insisten en que los esposos duerman juntos porque creemos en el principio de "la pareja sagrada". De acuerdo con este principio, los esposos deben dormir juntos y solos. Este principio no juega ningún papel en las elecciones realizadas por ciertos otros pueblos, tales como los Oriya en la India (ibid., p. 32).

Las fortalezas de esta aproximación simbólica son: (1) Ofrece una descripción específica de la cultura. La cultura son los símbolos colectivos. Estos símbolos o conceptos particulares tienen un contenido definido que hace específica a la cultura. (2) Explica cómo la cultura entra en nuestra psique y organiza los fenómenos psicológicos.

La aproximación simbólica es deficiente en diversas formas. Es una visión puramente mental de la cultura: la cultura son símbolos, conceptos y significados. Los conceptos, símbolos y significados se consideran como si tuvieran una vida propia, independiente de los factores materiales e institucionales. Las condiciones bajo las que viven las personas y las maneras en que se les trata no figuran en la posición simbólica. Se ignoran cuestiones como la manera en que las personas son tratadas por los jefes, los abogados, los doctores, los maestros y los administradores; los derechos que tienen o no; su estándar de vida; las oportunidades educativas, culturales y ocupacionales; las leyes y políticas que, apoyadas por la policía, restringen la conducta; los presupuestos financieros que determinan muchas oportunidades; los niveles de criminalidad que hieren e intimidan a las personas; los artefactos tales como herramientas, libros, tecnología, carros y estructuras de alojamiento; y la distribución social del poder político y económico que afecta las vidas de las personas (cf. Bergesen, 1993 para una buena discusión de la tendencia a interpretar los fenómenos sociales como mentales y personales más bien que como fundamentados en actividades y condiciones sociales).

La aproximación simbólica tampoco especifica los procesos por medio de los que las personas construyen socialmente los símbolos. Aunque se dice que los conceptos son construidos socialmente en lugar de ser naturales, no se indica el proceso inventivo. Los símbolos parecen construirse libre y arbitrariamente. Se ignoran los orígenes y restricciones sobre la formación del símbolo. Además, no se consideran los motivos y procesos que conducen a cambiar los símbolos.

Otra debilidad es que el énfasis en los símbolos compartidos implica que éstos son construidos y aceptados por todos los miembros de la sociedad. Se pone poca atención a la heterogeneidad de la cultura -el hecho de que ciertos grupos son más poderosos que otros en determinar la legitimidad de los símbolos y el hecho de que los símbolos pueden aceptarse por ciertos subgrupos y no por otros (cf. Ratner, 1997 a, cap. 3; 1997b, para una discusión adicional de las fortalezas y debilidades de la aproximación simbólica).

Teoría de la Actividad

Otra aproximación a la psicología cultural es conocida como teoría de la actividad. Los teóricos de la actividad sostienen que los fenómenos psicológicos se forman en la medida en que las personas se implican en la actividad organizada socialmente. La actividad práctica organizada socialmente es la influencia cultural fundamental sobre la psicología.

La dependencia de los fenómenos psicológicos respecto de la actividad práctica social es conocida como *práxis,* o *Tatigkeit* en alemán, o *deyatelnost* en ruso. Este concepto tiene una larga tradición intelectual. Ha sido abrazado por Oewey, Cole, Rogoff y varios psicólogos alemanes y rusos tales como Rubinstein, Bernshtein, Zaporozhets, Zinchenko, Asnin, Galperin, Oavydov, Elkonin, Vygotsky, Luria (1971, p. 266), Leontiev (1979; 1981, p. 231) y Tulviste. Los teóricos de la actividad buscan corregir el descuido de la actividad organizada real (incluyendo los resultados de esta actividad en la forma de condiciones sociales

y sistemas sociales) que infesta la aproximación simbólica a la psicología cultural y todas las aproximaciones tradicionales a la psicología (Zinchenko, 1995, p. 42-43; Vygotsky, 1997, p. 200-201; House, 1981).

Por ejemplo, Vygotsky denunció una falla en la interpretación de Piaget del desarrollo cognoscitivo en la que las etapas parecen desplegarse debido a la maduración biológica o a alguna motivación intrínseca. Vygotsky dijo, "Lo que falta, entonces, en la perspectiva de Piaget es la realidad y la relación del niño con esa realidad. Lo que falta es la actividad práctica del niño. Esto es fundamental. Incluso la socialización del pensamiento del niño se analiza por Piaget fuera del contexto de la práctica. Está aislada de la realidad y se trata como la interacción o la comunicación pura de las mentes" (Vygotsky, 1987, p. 87). Vygotsky explicó cómo es que las tareas de la vida social, más que los factores intraorganísmicos, generan el desarrollo cognoscitivo:

> *La fuerza motriz que determina el comienzo (del desarrollo cognoscitivo) y pone en acción el mecanismo de maduración de la conducta, impulsándola hacia adelante en el camino de un desarrollo ulterior, está ubicada no dentro sino fuera del adolescente. Las tareas del ambiente social para el adolescente que madura -tareas asociadas con su ingreso en la vida cultural, profesional y social del mundo adulto-, son un factor funcional esencial en la formación de los conceptos (ibid, p. 132)*

Vygotsky hizo énfasis en el poder decisivo del ambiente social para generar el desarrollo cognoscitivo. Dice, "Es precisamente esta tarea, necesidad o meta emergente que se le plantea al adolescente por el ambiente social circundante la que lo impele y fuerza a tomar el paso decisivo en el desarrollo de su pensamiento". "Donde el ambiente no crea las tareas apropiadas, promueve nuevas demandas o estimula el desarrollo del intelecto a través de nuevas metas, el pensamiento del adolescente no desarrolla todas las potencialidades inherentes en él" (ibid., p. 132, énfasis agregado).

Bruner elabora este punto con igual fuerza:

> *Lo que es manifiesto es que el adolescente difiere del niño no simplemente en que usa un cálculo proposicional que trata con posibilidades más bien que con meras realidades, sino más bien que es <u>forzado</u> a tratar con la posibilidad por la naturaleza de las tareas que emprende y por la naturaleza del despliegue y desarrollo de sus impulsos y las conexiones sociales requeridas para satisfacerlos. No es el equilibrio lo que lo retiene en la etapa operacional concreta y no es un nuevo equilibrio lo que lo lleva hacia adelante. Son las vicisitudes de afrontar demandas -internas y externas... <u>Las estructuras lógicas se desarrollan para apoyar las nuevas formas de comercio con el mundo</u>. Es tan manifiestamente el caso que el niño pre-operacional, protegido por sus padres, no necesita manipular el mundo de los objetos sin ayuda hasta que la presión de la independencia le es impuesta, momento en el que surgen las operaciones concretas. Así, el niño operacional concreto no necesita manipular el mundo de la potencialidad (excepto en el nivel de la fantasía) hasta que se le impone una presión, momento en que el carácter proposicional empieza a marcar su pensamiento (Bruner, 1959, p. 369, énfasis agregado).*

En la misma veta, la psicología social Carol Tarvis sostiene que las diferentes actividades asociadas con los papeles de los hombres y las mujeres en la sociedad, genera diferencias psicológicas en la emocionalidad, los procesos cognoscitivos, la agresión, la amabilidad, la sensibilidad y la empatía. Contradiciendo una cierta insistencia feminista en la base natural de las diferencias psicológicas, Tarvis dice: "Nuevos estudios encuentran que la conducta que vinculamos al género depende más de lo que un individuo está haciendo y necesita hacer que en su sexo biológico." "Mucho del estereotipo de la ventaja innata de la mujer en la empatía deriva de los diferentes empleos que las mujeres y los hombres realizan y de sus diferentes niveles promedio de poder" (Tarvis, 1992, p. 63, 65; cf. Ratner, 1997a, cap. 3 para ejemplo adicionales)

Los teóricos de la actividad sostiene que las actividades como la ciencia, la escolaridad, el arte, la lectura

y la escritura estimulan tipos distintos de fenómenos psicológicos –es decir, el comunicarse estimula el pensamiento, (Vygotsky, 1997, p. 163). Los fenómenos psicológicos no se adquieren por simple imitación sino más bien participando en diversas actividades vitales (Vygotsky, 1998, p. 43). Las actividades no expresan características cognoscitivas, emocionales o de personalidad, pre-formadas o naturales del individuo. Por el contrario, las actividades artísticas, literarias, científicas, educativas y recreativas *generan* funciones psicológicas.[2]

Mientras que los teóricos de la actividad hacen énfasis correctamente en la importancia de las actividades prácticas para dar forma a los fenómenos psicológicos, por lo común tratan a la actividad como si poseyera características generales intrínsecas. Leer, escribir, asistir a la escuela y comunicarse se representan de manera similar como actividades que tienen un carácter general intrínseco, aparte de los sistemas sociales particulares. También de describe de modo general la manera en que los instrumentos median los procesos psicológicos. Se dice que los instrumentos fomentan la planeación, la deliberación y el autocontrol porque uno usa un instrumento para realizar una meta en vez de alcanzarla directamente. Esta descripción general pasa por alto las características y funciones particulares de los instrumentos, que reflejan las necesidades de ambientes sociales particulares (cf. Ratner, 1997a, cap. 3 para una discusión de este punto.)

La mayoría de los teóricos de la actividad sabe que la actividad tiene características sociales particulares, sin embargo no analizan la manera en que estas últimas incluyen las características psicológicas. Así, Vygotsky reconoció que "cada época tiene su propia forma de educación" porque la actividad educativa siempre correspondido a "aquellas estructuras económicas y sociales particulares que definían la historia completa de la época" (Vygotsky, 1997, p. 55, 56). Sin embargo, la investigación de Vygotsky usualmente pasó por alto rasgos epocales de la educación y la socialización y se concentró en las interacciones sociales generales mediante las que los cuidadores estimulan la atención, la imitación y el pensamiento simbólico en los niños. A esto se debe que diversos estudiosos rusos hayan acusado a Vygotsky yLuria de idealismo filosófico, a pesar de sus afirmaciones ocasionales acerca de la importancia de la actividad social práctica en la psicología (Zinchenko, 1984, pp. 66.67, 70-71; Zinchenko, 1995, pp. 41.42).

Esta aproximación abstracta a la actividad pasa por alto los orígenes y las características importantes de los fenómenos psicológicos. Por ejemplo, Cole (1995) buscó modificar la actividad de lectura de los estudiantes para mejorar su comprensión. Él preparaba a cada estudiante para pensar sobre algún aspecto de una tarea de lectura, con el fin de enfocar su atención en ésta. Sin embargo, este programa hacía caso omiso de importantes influencias sobre la lectura, tales como el contenido y la disponibilidad de materiales educativos; la estructura y condición de los edificios y equipamiento escolares; el presupuesto educativo, el entrenamiento del maestro, los salarios de los maestros; las vidas de las familias de los estudiantes; la educación y las ocupaciones de los padres y las recompensas sociales y económicas que las acompañan; el contenido de los medios que los niños observan; las oportunidades educativas y ocupacionales que estarán disponibles a los estudiantes.[3]

La aproximación abstracta a la actividad también se refleja en el trabajo de la colega de Cole, Sylvia Scribner. Este cargo puede parecer injusto en vista de algunas de sus afirmaciones que reconocen la organización social de la actividad. Por ejemplo, su perspectiva de la lectura como una actividad parece reconocer las condiciones que la contextualizan y restringen, en un grado mayor del que lo hace Cole. Ella dice:

> *Si la lectura es desempeño, necesitamos entender por qué una persona emprende su realización -los propósitos y metas de leer- y necesitamos indagar las condiciones bajo las que la lectura se lleva a cabo -las características de los escenarios físicos y sociales que contextualizan y restringen los actos de lectura particulares. Un marco de análisis de desempeño requiere poner atención no sólo a un lector y a un texto sino a la tarea que el lector está tratando de verificar a través de su implicación con un texto (Scribner, 1997, pp. 190-191).*

No obstante, las condiciones y escenarios que Scribner reconoce resultan ser más físicos y técnicos que sociales (cf. Ratner, 1991, pp. 113-115; Ratner, 1997a, p. 211 para una discusión relacionada). Uno de

sus estudios (Scribner, 1997, pp. 308-318) estaba interesado en la manera en que el trabajo estructura los procesos cognoscitivos. Comparó trabajadores en diferentes empleos en una lechería en cuanto a los tipos de productos y características que ellos recordaban. Los aspectos del trabajo que ella identificó que afectaban la cognición eran aspectos técnicos/físicos -esto es, llenar las formas, colocar los productos, verificar los productos contra las órdenes/inventarios o conducir los camiones para entregar los productos. Scribner nunca menciona características sociales cruciales de las ocupaciones tales como las diferencias en creatividad, autonomía, tiempo libre, estatus o salario. Ni menciona la organización jerárquica de las ocupaciones, la alienación de los trabajadores respecto del control sobre la actividad de trabajo, la explotación, la intimidación, el efecto de maximizar los beneficios a costa de las necesidades humanas de los trabajadores o la competencia. Estos aspectos sociales del trabajo seguramente tienen efectos sobre la psicología de los trabajadores y los teóricos de la actividad deberían hacer énfasis en ellos.

Otra debilidad de la teoría de la actividad es una tendencia a ignorar precisamente cómo es que la actividad moldea los fenómenos psicológicos. Se presume que el efecto es el resultado directo de la actividad pero no se delinea el proceso. Por ejemplo, Saxe (1996) estaba interesado en el efecto que la actividad comercial de negocios tenía sobre el razonamiento matemático. Estudió grupos del pueblo Oksapmin (de Papua, Nueva Guinea) que tenían diferentes cantidades de experiencia con la economía monetaria. Los miembros de los diferentes grupos usaban un razonamiento matemático diferente para resolver los problemas aritméticos. Aun cuando la relación entre la actividad comercial y el razonamiento matemático es interesante, Saxe nunca identifica cuál es la conexión real. No especifica cómo afecta el comercio al razonamiento matemático y no identifica las características de éste que reflejan rasgos específicos de la actividad comercial. Así, no es claro qué tiene que ver el razonamiento matemático con la actividad comercial. Se ignora la composición cultural del razonamiento matemático.

Scribner comete un descuido similar. Después de reportar el número de atributos de un producto recordados por los trabajadores de la lechería en diferentes empleos, Scribner explica los resultados diciendo que el que los objetos se encuentren frecuentemente en forma simbólica o material hace más notorias a ciertas propiedades que a otras. De forma similar, los atributos de los objetos que son esenciales para ejecutar la tarea también llegan a ser notorios mientras que los otros permanecen periféricos. Sin embargo, ser notorio es un concepto bastante general para explicar el efecto psicológico de la actividad. Son necesarios un concepto y una investigación más sofisticados para comprender las formas en que los diferentes grupos de trabajadores simbolizan, representan, entienden, esperan y evalúan las cosas. En breve, para comprender la manera en que la actividad afecta la psicología es necesaria una teoría de las mediaciones cognoscitivas. Pasar éstas por alto conduce a simplificar excesivamente el mundo espiritual de los humanos, como señaló Zinchenko (1995, p. 43).

Los teóricos de la actividad también pasan por alto con frecuencia la dirección opuesta, por medio de la cual las personas construyen, mantienen y reconstruyen la actividad.

La Aproximación Personal

Un desarrollo reciente en la psicología cultural ha sido el énfasis en los factores personales que median la cultura. Esta aproximación, que hace eco de los temas que fueron centrales para el interaccionismo simbólico, aboga por la creatividad individual en la asimilación selectiva de la cultura. Los defensores de esta aproximación rechazan la idea de que la cultura tiene el poder de organizar las funciones psicológicas. Más bien, consideran la cultura como un contexto externo que el individuo utiliza y reconstruye como juzgue conveniente. En realidad, la aproximación personal (como la denominaré) redefine la cultura como una construcción negociada entre individuos: La cultura no consiste de actividades institucionalizadas, grupos de poder, condiciones y clases sociales. Por ende, el cambio social no requiere de un esfuerzo colectivo concertado de cantidad de personas para transformar las condiciones y las instituciones sociales; ocurre debido a que los individuos y los pequeños grupos alteran su conducta. El cambio individual se acumula y se convierte en cambio social.

El énfasis en la experiencia individual negociada para habérselas con otras personas ha sido un tema

central de la antropología psicológica últimamente (cf. Ratner, 1993a para la documentación). Por ejemplo, en su análisis de las emociones en los balineses, Wikan rechazó el tratar de entenderlas como reflejo de categorías sociales y buscó dilucidar la experiencia personal de las emociones. Ella dijo que "si fuéramos a entender el esfuerzo de Suriati apelando a una 'cultura' Balinesa que sanciona la 'gracia', estaríamos cerca de reducirla a un autómata: la mera encarnación de 'su cultura'". "Las personas no viven y encarnan la cultura. Eso sería toda una reificación" (Wikan, 1990, p. 13, 14). Wikan llega a decir, "En mi explicación, la persona ocupa el escenario central, mientras que mi preocupación por la 'cultura' es incidental" (ibid., p. 19).

Wikan aboga por esta orientación personal en una etnografía posterior sobre las personas pobres en Egipto. Ella explícitamente hace caso omiso del contexto socioeconómico de sus sujetos diciendo, "No intento analizar las fuerzas macro que determinan las desigualdades económicas y sociales que crean la pobreza. Más bien, estoy tratando de mostrar cómo se experimentan las formas particulares de pobreza y miseria, y cómo se modelan y transforman activamente por las personas que las sufren" (Wikan, 1996, p. 3). La declaración de Wikan expresa la esencia de la orientación personal en la psicología cultural, a saber, que los individuos crean su propia psicología a partir de las condiciones culturales y que la psicología cultural puede comprenderse a través de las expresiones de sí de los sujetos sin ningún análisis adicional del sistema sociocultural. Por supuesto, Wikan sabe que los obstáculos externos restringen a las personas, desbaratan sus oportunidades y corroen sus relaciones sociales (ibid., p. 15). No obstante, está casada con el énfasis en las acciones individuales que supuestamente trascienden este contexto. Repetidamente afirma que sus sujetos son elásticos, vigorosos, comprometidos, ingeniosos y exitosos, Ella glorifica la trascendencia individual de las condiciones sociales a tal grado que dio a su libro el subtitulo de "Destinos a*utoconstruidos* en el Cairo".

Un ejemplo final que ilustra la aproximación personal a la psicología cultural es el trabajo de Baerveldt & Voestermans (1996). Ellos defienden que el organismo humano es un sistema que se mantiene a sí mismo, cuyos mecanismos estabilizadores internos refractan y asimilan la cultura. Estos autores hablan del cuerpo individual como si mediara la cultura o fuera la fuente de la cultura a través de "la producción corporal de significado" (p. 709). Como Wikan, ellos argumentan en contra de la perspectiva construccionista social del cuerpo que lo considera como portador de significados construidos socialmente. Hablar de un cuerpo construido/regulado socialmente es, en su perspectiva, una explicación reificada que trata al cuerpo como un maniquí.

Estos psicólogos sostienen que la cultura no se impone a sujetos pasivos; más bien los individuos se expresan activamente a sí mismos en la cultura. Los individuos crean significado en sus interacciones interpersonales, A este proceso lo llaman "co-regulación".

La co-regulación ocurre a través de la comunicación no verbal más que en formas lingüísticas culturales. Los autores comparan la co-regulación con la lucha ritualizada en los perros, una interacción efectuada espontáneamente en el nivel no verbal. En palabras de los autores, "el ejemplo de los perros demuestra que es posible una regulación de la conducta sin la necesidad de un orden moral supra-individual y sin necesidad explícita de negociación discursiva o lingüística de las diferencias de poder. Más bien, pueden surgir formas ordenadas de conducta a partir de la co-regulación inmediata de la actividad corporal expresiva" (p. 705).

Baerveldt & Voestermans ilustran su perspectiva de la psicología cultural analizando el desorden corporal de la anorexia nervosa. Su análisis descansa en la perspectiva de que "El cuerpo se concibe como la articulación de habilidades co-regulativas" (p. 705) más que como la articulación de actividades y condiciones culturales. Los autores protestan contra la explicación del construccionismo social que construye la anorexia nervosa como si fuera sintomática de un orden dado (esto es, un sistema de roles y estereotipos de género). Los autores llegan incluso a redefinir la anorexia como "una carencia de habilidades co-regulativas que sirven al proceso yóico" (p. 709). La anorexia no es una distorsión de la imagen corporal que refleja roles y estereotipos culturales; es una incapacidad para co-regular las relaciones de uno con otros individuos: "se observa que los anoréxicos son especialmente temerosos de las relaciones sociales informales y espontáneas" (p. 707).

La aproximación personal a la psicología cultural tiene razón en señalar que los individuos asimilan activamente las influencias culturales. Los individuos también construyen la cultura. La cultura no funciona aparte de los individuos.

Sin embargo, la aproximación cultural está tan preocupada en proteger al individuo de la determinación social que hace caso omiso de la existencia e influencia de las actividades culturales organizadas sobre la psicología humana. Representa a los individuos como si inventaran sus propias reacciones en un nivel interpersonal sin reconocer los orígenes, restricciones, contenido y distribución sociales amplios de los fenómenos psicológicos (cf. Ratner, 1993a, pp. 172-174, y 1997b para una discusión adicional de esta posición).

Los defensores de la aproximación personal descartan la idea de que factores sociales externos al individuo puedan influir su psicología. Por lo tanto, ellos rechazan lo que Vygotsky llamó "la ley básica del desarrollo histórico humano" la cual proclama que "los seres humanos son creados por la sociedad en la que viven y que ésta representa el factor determinante en la formación de sus personalidades" (citado en Van der Veer & Valsiner, 1994, p. 176).[4] Su rechazo de las influencias sociales conduce a los psicólogos personales a descartar la idea de que el cuerpo encarna significados construidos socialmente. Otros análisis sociales del efecto de la guerra, la pobreza, los cambios de ocupación y de la tecnología sobre la psicología se negarían, de manera similar, como una explicación externa que reifica al individuo y borra la subjetividad activa.[5] Más bien, los psicólogos personales inventan mecanismos no culturales para explicar los fenómenos psicológicos. Ellos postulan la co-regulación, que es una forma de interacción animal carente de rasgos culturales esenciales tales como el lenguaje, el pensamiento, las políticas y las leyes, los derechos, las recompensas y las obligaciones.

Sin embargo, menospreciar la organización cultural e invocar nociones no culturales tales como la co-regulación, obviamente no puede avanzar la comprensión de la psicología cultural. Los mecanismos co-regulatorios que gobiernan la conducta animal están predeterminados biológicamente, son involuntarios y estereotipados. Estos mecanismos son hostiles a la actividad cultural humana y no pueden explicarla (cf. Ratner, 1991, pp. 12-30 para una crítica de este tipo de pensamiento sociobiológico *y* psicobiológico). Tal conducta involuntaria y estereotipada difícilmente es un modelo de la subjetividad activa que Baerveldt & Voestermans desean. (Los psicólogos personales caen en la trampa común de buscar la agencia en mecanismos no culturales. Sin embargo, la agencia sólo se desarrolla en la vida cultural, como debería saber cualquier psicólogo cultural) la noción de co-regulación es además inapropiada para la psicología cultural porque borra el contenido cultural de la psicología. No ilumina, ni mucho menos explica, cómo los hombres y las mujeres, los padres y los niños, los líderes y sus seguidores, co-regulan su conducta en formas dramáticamente distintas en diferentes sociedades. El contenido cultural (o las características) de las interacciones de las personas se disuelve en la abstracción vacía de "co-regulación". La aproximación personal a la psicología cultural actúa como un agente eliminador de la cultura, de la misma manera que lo hacen el psicoanálisis, el conductismo, la fenomenología y otras aproximaciones psicológicas tradicionales (Ratner, 1997a, p. 119, n. 6; Ratner, 1997b; 1993b).[6]

Las fortalezas y debilidades de las tres aproximaciones a la psicología cultural se pueden resumir como sigue:

Aprox	***Fortalezas***	***Debilidades***
Simbólica	- Hace énfasis en los procesos mentales - Elabora el contenido social de los procesos psicológicos - Reconoce la construcción social y el carácter compartido de los conceptos	- Pasa por alto las actividades, artefactos y condiciones prácticos - Los símbolos parecen arbitrarios - Minimiza las diferencias individuales en los conceptos y procesos - Proceso indefinido de construcción social

Personal	- Hace énfasis en la agencia individual en la construcción de los fenómenos psicológicos, a partir de las influencias sociales - Hace énfasis en las diferencias individuales en los fenómenos psicológicos	- Pasa por alto las actividades, artefactos y condiciones prácticas - Pasa por alto la acción social organizada necesaria para alterar los fenómenos culturales y psicológicos
Actividad	- Hace énfasis en la acción más que en la pura cognición - Hace énfasis en los instrumentos - Hace énfasis en la agencia social - Reconoce la heterogeneidad de los procesos psicológicos	- La actividad y los instrumentos se conciben como carentes de contenido social - No es clara acerca de cómo la actividad organiza los procesos psicológicos - Minimiza la agencia individual

Hacia un Marco Integral para la Psicología Cultural

Una aproximación viable a la psicología cultural debería sintetizar las fortalezas y evitar las debilidades de las tres teorías precedentes. Para tal síntesis es central una ampliación del concepto de actividad. Debe reconocerse la actividad como básica para los fenómenos psicológicos. Como dijo Zinchenko (1984, p. 73), "la exclusión de los procesos reales de la vida del sujeto, de la actividad que lo relaciona con la realidad objetiva, es la causa subyacente de todas las malas interpretaciones de la naturaleza de la conciencia. Esta es la base de los malos entendidos tanto mecanicistas como idealistas de la conciencia."

Para que la actividad sirva como la premisa central de la psicología cultural, debe ampliarse para incluir los procesos mentales simbólicos de la aproximación simbólica y la agencia individual, en la que hace énfasis la aproximación personal, en la construcción de fenómenos psicológicos heterogéneos. Desgraciadamente, el espacio no me permite explorar la manera en que estos elementos pueden integrarse. He empezado a articular una aproximación ampliada a la actividad para la psicología cultural en otros escritos (Ratner, 1997 a, cap. 3). Este trabajo se desarrollará en publicaciones futuras.

NOTAS

1. Una aplicación útil de la aproximación simbólica es la explicación de Olson (1981) de la rareza del abuso infantil entre los pueblos rurales de Turquía. Ella hace remontar la baja incidencia del abuso infantil a las creencias prevalecientes de que la vida es impredecible y sujeta a las extravagancias de las fuerzas naturales y sobrenaturales que trascienden la voluntad humana. Puesto que los seres humanos no tienen poder ni responsabilidad para controlar la vida, no buscan controlar a sus hijos. Ni establecen expectativas para las capacidades físicas y emocionales de los niños. Los cuidadores aceptan la conducta de los niños e incluso acceden a sus caprichos. Como resultado, la mayor parte del mal comportamiento de los niños no se castiga sino que se tolera como travesuras infantiles. Así, el tratamiento benévolo de los niños por parte de sus padres está mediado por las creencias sobre las causas de los eventos, los poderes y responsabilidades de las personas y las capacidades de los niños.

2. Donald (1991) elabora un argumento convincente de que los procesos simbólicos, y las funciones psicológicas en general, tienen una base social práctica. Él dice que "El lenguaje comúnmente se coloca en la cumbre de la pirámide cognoscitiva; pero el lenguaje se desarrolló, y continúa

empleándose, en un contexto cultural más amplio" (p. 201). Según Donald, el lenguaje evolucionó para realzar el desarrollo cultural. Es decir, el lenguaje permitió a las personas conceptualizar, planear, coordinar, reflexionar sobre (evaluar) y revisar la actividad social, haciéndolos más efectivos que la conducta no simbolizada espontánea. En términos de Donald, "El lenguaje es el árbitro social último. Se le usa para vigilar las actividades de otros, conservar registros de las relaciones interpersonales, regular las interacciones, coordinar a las personas, compartir conocimiento práctico de cosas como las fuentes de comida y las tribus humanas vecinas, y realizar planes y decisiones colectivos" (p. 140, 213). El lenguaje no evolucionó con el propósito de compartir ideas intelectualmente, sino para facilitar la supervivencia práctica aumentando la eficiencia de las relaciones sociales.

Donald propone que la actividad social inspiró el desarrollo filogenético de todas las capacidades psicológicas, no sólo del lenguaje. Su argumento es que las estructuras grupales grandes y complejas tienen una ventaja adaptativa sobre los grupos simples no estructurados (tales como las manadas). Organizar la actividad de un grupo complejo para maximizar esta ventaja cultural demanda una inteligencia, planeación, memoria incrementadas y emociones refinadas (que motiven conductas específicas). Además, estas capacidades psicológicas requieren un sustrato biológico tal como un cerebro más grande y especialmente un neocórtex mayor. El incremento relativo en el tamaño del cerebro, en proporción al peso corporal, es un factor selectivo fundamental en las capacidades psicológicas crecientes y el desarrollo del cerebro. (Donald. 1991, p. 137-138).

3. Ogbu (1987) dirige una crítica similar contra quienes atribuyen los bajos niveles de alfabetización a factores psicológicos e interpersonales tales como el estilo cognoscitivo, el estilo de comunicación, el estilo de interacción con los otros, la pauta de socialización del lenguaje y la crianza. En lugar de ello, Ogbu sostiene que los bajos niveles de alfabetización se deben a condiciones sociales y a prácticas sociales históricas y actuales tales como la discriminación: “los problemas experimentados por las minorías en la adquisición de la alfabetización y en el desempeño académico en general, son una función de su adaptación a la oportunidad limitada que históricamente se abre a ellos en los empleos y otras posiciones en la vida adulta que requieren de la alfabetización y en las que la alfabetización paga" (p. 151).

4. La forma en que la sociedad determina la psicología se expresa en la noción de *habitus* de Bourdieu. Esta es una estructura de comprensiones acerca de la naturaleza de las cosas que estructura los fenómenos psicológicos y que está ella misma estructurada por las prácticas sociales. El habitus es una estructura estructurante socialmente estructurada: Es un producto social en cuanto sus disposiciones se inculcan en forma duradera por las posibilidades e imposibilidades, libertades y necesidades, oportunidades y prohibiciones inscritas en las condiciones objetivas (Bourdieu, 1977. cap. 2; 1990a. pp. 76.86; 1990b, cap. 3).

> *«El habitus, que es el principio generativo de respuestas más o menos bien adaptadas a las demandas de ciertos campos (sociales), es el producto de una historia individual, pero también, a través de las experiencias formativas de la primera infancia, de la historia colectiva total de la familia y la clase... Diferentes sistemas de preferencia corresponden a clases de condiciones de existencia, y de este modo a condicionamientos sociales y económicos que imponen diferentes estructuras de percepción, apreciación y acción» (Bourdieu, 1990a, p. 91).*

5. Por supuesto, los análisis sociales no necesariamente son reificados, como he demostrado en una réplica a esta aproximación: Ratner, 1997b, p. 214.

6. En contraste con la visión peyorativa de la cultura que manifiestan los psicólogos personales, las actividades culturales son responsables de estimular la subjetividad y la agencia humanas. Por supuesto, las actividades alienadas dan por resultado una subjetividad y agencia que no se desarrollan; no obstante, estas últimas son con todo bastante reales y tienen el potencial de mejorarse democratizando y humanizando la actividad cultural. Pasar por alto la existencia de la actividad cultural organizada y enfocarse en procesos interpersonales generales tales como la co-regulación deja intacta la cultura organizada. Contribuye a reificar la cultura exentándola de análisis y transformación. Así, la

aproximación personal contribuye al propio problema que busca superar. Por ejemplo, Baerveldt & Voestermans dan poca importancia a los problemas sociales y culturales amplios en la descripción, explicación y tratamiento de la anorexia. El tratamiento y la prevención de este desorden presuntamente radican en facilitar habilidades de co-regulación normales. En consecuencia, no hay necesidad de considerar o alterar los roles y estereotipos sociales.

BIBLIOGRAFÍA

Baerveldt. C. & Voestermans, P. (1996). The body as a selfing device: The case of anorexia nervosa. *Theory and Psychology,* 6, 693-713.

Bergesen, A. (1993). The rise of semiotic marxism. *Sociological Perspectives,* 36. 1-22.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice.* New York: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1990a). */n Other Words. Essays toward a rel/exive soci%gy.* Stanford: Stanford University Press.

Bourdieu, P. (1990b). *The logic of Practice.* Stanford: Stanford University Press.

Bruner, J. (1959). Inherlder and Piaget's *The Srowth of logical Thinking. British Journal of Psychology, 50,* 363-370.

Cole, M. (1995). Culture and cognitive development: from cross-cultural research to creating systems of cultural mediation. *Culture & Psychology,* 1, 25-54.

Donad, M. (1991). *Origins of the Modern Mind. - Three stages in the evolution of culture and cognition.* Cambridge: Cambridge University Press.

House, J. (1981). Social structure and personality. En M. Rosenbery & R. Turner (Eds.) *Social Psychology: Sociological perspectives* (pp. 526-561). New York: Basic Books.

Leontiev, A. (1979). The problem of activity in psychology. En J. Wertseh (Ed.) *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (pp. 37-71). Armonk, N.Y.: Sharpe Publishers.

Leontiev, A. (1981). *Problems of the Development of the Mind.* Moscow: Progress.

Luria, A.R. (1971). Towards the problem of the historical nature of psychological processes. *International Journal 01 Psychology,* 6, 259-272.

Ogbu, J. (1987). Opportunity structure, cultural boundaries, and literacy. En J.A. Langer (Ed.) *Language, Literacy, and Culture: Issues of society and schooling* (pp. 149-177). Norwood, N.J.: Ablex.

OIson, E. (1981). Socioeconomic and psychocultural contexts of child abuse and neglect in Turkey. En J. Tobin (Ed.) *Child Abuse and Neglect: Cross-cultural perspectives* (pp. 96-119). Berkeley: University of California Press.

Ratner, C. (1991). *Vygotsky's Sociohistorical Psychology and its Contemporary Applications.* New York: Plenum.

Ratner, C. (1993a). Review of O' Andrade and Strauss, *Human Motives and Cultural Models. Journal of Mind and Behavior,* 14, 89-94.

Ratner, C. (1993b). Contributions of sociohistorical psychology and phenomenology to research methodology. En H. Stam, L. Moss, W. Thorngate & B. Kaplan (Eds.) *Recent Trends in Theoretical Psychology* (Vol. 3, pp. 503-510). New York: Springer-Verlag.

Ratner, C. (1997a). *Cultural Psychology and qualitative methodology: Theoretical and empirical considerations.* New York: Plenum.

Ratner, C. (1997b). In defense of activity theory. *Culture & Psychology,* 3,

Ratner, C. (próxima aparición). The historical and contemporary significance of Vygotsky' s sociohistorical psychology. En R. Rieber & K. Salzinger (Eds.) *Psychology: Theoretical-historical perspectives.* Washington, O.C.: American Psychological Association.

Saxe, G. (1996). Studying cognitive development in sociocultural context: The development of a practice-based approach. En R. Jessor, A. Colby, & R. Shweder (Eds.) *Ethnography and Human Development* (pp. 275-303). Chicago: University of Chicago Press.

Scribner, S. (1997). *Mind and Social Practice.* New York: Cambridge University Press.

Shweder, R. (1984). Anthropology's romantic rebellion against the enlightenment, or there is more to thinking than reason and evidence. R. Shweder & R. Le Vine (Eds.) *Culture Theory: Essays on mind, self, and emotion* (pp. 27.66). New York: Cambridge University Press.

Shweder, R (1996). True ethnography: The lore, the law, and the lure. En R. Jessor, A. Colby, & R. Shweder (Eds.) *Ethnography and Human Development* (pp. 15-52). Chicago: University of Chicago Press.

Super, C. & Harkness, S. (1996). *Parents' Cultural Belief Systems.* New York: Guilford.

Tavris, C. (1992). *The Mismeasure of Woman.* New York: Simon & Schuster.

Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1994). *The Vygotsky Reader.* Cambridge: Blackwell.

Vygotsky, L.S. (1987). *Collected Works, Vol.* 1. New York: Plenum.

Vygotsky, L.S. (1997). *Educational Psychology.* Boca Raton, Florida: Sto Lucie Press. (Escrito originalmente en 1921)

Vygotsky, L.S. (1998). *Collected Works, Vol* 5. New York: Plenum.

Wikan, U. (1990). *Managing Turbulent Hearts: A Balinese formula for living.* Chicago: University of Chieago Press.

Wikan, U. (1996). *Tomorrow, God Willing: Self-made destinies in Cairo.* Chicago: University of Chicago Press.

Zinchenko, P. (1984). The problem of involuntary memory. *Soviet Psychology,* 22, 55.111. (Publicado originalmente en 1939)

Zinehenko, V. (1995). Cultural-historieal psychology and the psychological theory of activity: Retrospect and prospect. En J. Wertsch, P. del Río & A. Alvarez (Eds.) *Sociocultural Studies of Mind* (pp. 37-55). New York: Cambridge University Press.

¿UNIDAD DE ANÁLISIS O SISTEMA DE SÍNTESIS?*

Alberto Rosa Rivero
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

La búsqueda de la unidad de análisis para una psicología cultural se aborda aquí desde la consideración de que previamente hay que establecer un conjunto de supuestos teóricos y metodológicos. Para ello se recurre a los principios de reflexividad y simetría incluyéndolos dentro de una "heurística de la plausibilidad" aplicada a una psicología entendida como disciplina fronteriza entre las ciencias naturales. las sociales y las humanidades. La aplicación de estos principios. al mismo tiempo que una aplicación reflexiva de la historicidad de todo conocimiento. concluye con una visión del sujeto psicológico estructurado en niveles y unidades de análisis.

Palabras Clave: Psicología cultural. reflexividad. heurística de plausibilidad. unidad de análisis, niveles de análisis.

La cuestión alrededor de la cual se articula este número monográfico -discutir la noción de la unidad de análisis para una psicología cultural- se me antoja, a la hora de abordarla, como algo, por una parte, imprescindible para poder acometer de forma auto consciente y dirigida el proceso de construcción de conocimiento, pero, por otra, como una tarea extremadamente exigente, al mismo tiempo que ingente. Esto me hace iniciar este esfuerzo oscilando entre el entusiasmo y la duda. Por un lado, se trata de un tema que me preocupa, y me ocupa, desde hace algún tiempo, pero, por otro, se trata de un tema extremadamente complejo y cuyo abordaje necesariamente nos exige hacer una incursión en el terreno de las abstracciones.

Cuando se trata de hablar de la unidad de análisis para la psicología (independientemente del apellido que se le ponga a ésta) necesariamente uno se ha de situar en un plano desde el cual se considere a la psicología como un objeto sobre el cual reflexionar. Se trata de desarrollar un *concepto abstracto* que ha de *guiar* las *acciones concretas* de los investigadores en psicología; en último término, se trata de desarrollar un instrumento para la acción.

Vygotski *(1934/1991)* indicaba que los verdaderos conceptos (los conceptos científicos) tienen una generalidad máxima. Para que pueda hablarse de un concepto genuino, éste debe de estar incluido en todo un sistema general. La tarea que se nos pide aquí -o por lo menos así la entiendo yo- requiere explicitar no sólo la unidad de análisis, sino explicarla necesariamente en el contexto del sistema de síntesis dentro del cual estas unidades adquieren un significado. Por consiguiente, lo primero que tengo que hacer es pedir disculpas al lector, pues, como ya decía Kenneth Craik (1943) en el prólogo a su libro *La naturaleza de la explicación,* las páginas que siguen vienen a ser otro de los muchos intentos (hay quienes sostienen que no sólo son ya demasiados, sino además superfluos) de esbozar un sistema de psicología, en este caso, cultural.

Uno de los puntos en los que se insiste desde la psicología cultural es que toda acción de un individuo está situada en un contexto específico. Este es, sin duda, uno de los aspectos que requieren de explicación dentro del sistema general, y a ello nos dirigiremos más adelante. Pero, dado que el que escribe estas páginas se considera no sólo un psicólogo cultural, sino, también, un individuo humano estudiable desde la psicología cultural, creo que resulta de rigor, para ser reflexivamente coherente, empezar explicando cuál es el contexto desde el cual abordo la tarea que se me demanda.

---

* Artículo original enviado para este número especial.

Un punto da partida: El principio metodológico da la heurística de la plausibilidad.

Quien aquí escribe tiene una historia de trabajo en psicología que le ha llevado a recorrer vericuetos variados. Entre mis preocupaciones (y mis trabajos) está la Historia de la Psicología, además de haber realizado investigaciones en psicología que, de acuerdo con las divisiones disciplinares actuales, podrían considerarse incluidas en el ámbito de la psicología general, de la evolutiva y de la social. Esto me ha llevado tanto a tratar de describir sistemas psicológicos, a tratar de explicar su génesis, sus cambios y su desaparición, a someterlos a crítica; al mismo tiempo que a hacer investigación psicológica sobre sujetos humanos reales, y en alguna ocasión a tratar de actuar mejorando sus condiciones de vida.

Esta situación le lleva a uno a sentir algunas tensiones. Por un lado uno es historiador y por otro, y al mismo tiempo, psicólogo. La Historia es una disciplina que muchos piensan que oscila entre las ciencias sociales y las humanidades, quizás más próxima a las segundas que a las primeras, dado que entre sus preocupaciones está el comprender, el interpretar, situaciones del pasado; además de describirlo y explicarlo a través de textos que finalmente toman una forma narrativa (cfr. Danto, 1985; White, 1973, 1987). la Psicología, por su parte, se reclama como ciencia, está a caballo entre las ciencias de la vida y las ciencias sociales. Su objetivo declarado es tratar de explicar la conducta de los organismos (ya sean éstos humanos o no) y, a partir de allí, generar instrumentos y procedimientos que permitan conocer su estado y propiciar que su conducta se haga más ajustada o conveniente (generalmente según el criterio de quien diseña esos instrumentos y procedimientos, o de aquél a cuyo servicio está el psicólogo). Un psicólogo que al mismo tiempo sea historiador se encuentra, pues, en la encrucijada de algunas tensiones clásicas: entre las ciencias y las humanidades; entre la explicación y la interpretación; entre entender la psicología que practica como un producto histórico, al mismo tiempo que uno siente la pulsión del científico según la cual el objeto de estudio se comporta de acuerdo con una legalidad que el *ethos* de la cientificidad le lleva a uno a perseguir. Algo así como intentar a la vez estudiar la temporalidad, sentirse dentro del tiempo, y tratar de salirse de él buscando leyes que, de acuerdo con la visión clásica de la ciencia, han de ser intemporales, pues la misma historia (si fuera considerada como ciencia) habría de tener leyes que, al regirla, también serían intemporales. En cualquier caso, uno no puede dejar de tener la sospecha de que es imposible que pueda haber algo que esté fuera del tiempo, por lo menos a la escala humana, que es la que le preocupa al historiador y al psicólogo que no incurra en algún tipo de trascendentalismo.

Tanto la Historia como la Psicología (especialmente la que se preocupa de aspectos como la ontogénesis, la filogénesis, la culturogénesis o la microgénesis, que es tal y como yo la concibo) no pueden dejar de lado la temporalidad, pero no sólo la de los objetos que estudian, sino la de los propios conocimientos que genera la práctica de esas disciplinas. Aquí aparece un interesante bucle. Se producen conocimientos sobre los efectos de la temporalidad, pero estos mismos conocimientos tienen un carácter temporal. Parece de rigor que quien produce conocimientos y, al mismo tiempo, tiene que explicar el modo en que se producen los cambios de conocimiento, se plantee que la explicación que se ofrece en psicología (sobre las conductas de los individuos), debe prever también su aplicación a la explicación de la conducta de los individuos del pasado (la historia), y a los modos en que éstos generaron productos culturales (p.e., conocimientos, que necesariamente toman la forma de textos, sobre psicología) y, me atrevería a decir que, también, a la inversa. Dando aún una vuelta de tuerca más, podríamos decir que los modos de explicación e interpretación que se postulen en estos terrenos diferentes han de ser, al menos, compatibles. Diríamos que uno se sitúa ante un horizonte en el que podríamos hablar de una *heurística de la plausibilidad,* como un requisito que deben cumplir las teorías de cada una de las provincias del conocimiento que antes hemos citado, cuando tengan campos de expansión previstos que invadan (como siempre sucede) terrenos de las disciplinas en juego. Dicho de otra manera, una teoría no resultaría plausible cuando explica sólo un tipo de casos de generalidad muy limitada, cuando para ampliar su campo de generalización se precisa de cambiar de enfoque teórico y caer en un eclecticismo más propio de la forma de pensamiento en complejos que en conceptos, según la distinción de Vygotski (1934) antes citada.

En definitiva, si situamos nuestro objetivo en intentar explicar, y entender, el comportamiento de individuos y grupos humanos, incluyéndolos dentro de una deriva filogenética e histórico-cultural, y cómo estos comportamientos cambian a lo largo del desarrollo ontogenético de los individuos y en la

microgénesis del aprendizaje de nuevas tareas, nuestra exigencia sería la de buscar modos de explicación que pudieran transitar en todos estos dominios. Dicho de otra manera, la propuesta que aquí se hace no es más que una defensa del concepto de *psicología general* tal y como lo entendía Vygotski *(1926/1991),* pero con la salvedad de que aquí no defendemos que se tenga que tratar de una psicología basada necesariamente en la filosofía marxista. Nuestra propuesta va en la línea de proponer la construcción de una teoría (o metateoría) de la psicología que permita transitar entre la psicología y sus disciplinas vecinas a través de conceptos intermedios.

Esto no es nada nuevo, es algo así como situarnos ante el horizonte utópico hacia el que tiende la psicología. Desgraciadamente no sabemos cuándo vamos por el buen camino para ello. Lo que trato de transmitir es la idea de que sí sabemos (o, al menos, podemos sospechar si transgredimos los limites disciplinares al uso) cuando una aproximación no resulta plausible. Una regla de método, siquiera provisional, podría ser que cuando una aproximación teórica propone que una disciplina se colapse en otra, al mismo tiempo que esto trae como consecuencia el que se ignoren fenómenos que antes tenían una consideración importante anterior, sin que se ofrezcan soluciones nuevas para la explicación de estos fenómenos, podríamos decir que nos encontraríamos ante un caso sospechoso de violar el principio epistémico de la heurística de la plausibilidad.

Este principio de la heurística de la plausibilidad no se agota en lo que ya hemos dicho, sino que, además, para que un sistema teórico sea plausible debe incluir otros dos subprincipios: los de simetría y reflexividad (Soyland, 1994). El subprincipio de *simetría* se refiere a la idea de que, enfrentadas dos formas de explicación, no tiene que darse por supuesto que una ha de ser privilegiada respecto de la otra. Llevado este principio a la confrontación entre historia y psicología, que antes mencionaba, supone que uno no debe plantearse que cualquiera de ellas debe estar en un plano explicativo superior a la otra (de manera que una disciplina deba de subordinarse a la otra) sino que están en un plano de igualdad. El subprincipio de *reflexividad* se refiere a que toda explicación que genere una teoría debe ser aplicable al propio proceso de generación de la teoría de que se trate. Dicho de otra manera, toda teoría psicológica que se conforme a este principio debería de tener previsto el modo de explicar cómo esa teoría* ha podido ser producida por su autor.

El principio metodológico de la heurística de la plausibilidad Que aquí se plantea, exigiría entonces la aplicación de estos subprincipios de simetría y reflexividad a la hora de juzgar como más o menos plausibles unas formas u otras de hacer psicología, cuando se las confronta con otras disciplinas próximas como las ciencias de la vida, la historia, las ciencias sociales o las humanidades. Y, además, nos exige entrar en diálogo con ellas, y buscar unidades de análisis, principios explicativos y categorías de tránsito (et. Vygotski, 1926/1991) que nos hagan posible avanzar en el proceso de integración de conocimientos, a través de retos que puedan ser abordados sin negar sencillamente el diálogo a través de una justificación (sin duda psicológicamente explica pero epistemológicamente insostenible) de la compartimentación de las diversas formas de conocimiento, o de los intereses del investigador. Trataré de seguir este dictado metodológico en las páginas que siguen.

La tarea de la psicología

Si uno abre un manual cualquiera, de esos que llevan el título *Psicología* en su portada, sin apellido alguno, o como mucho el de *general,* no es infrecuente que a la hora de definir esa disciplina se diga algo parecido a “es la ciencia que estudia la conducta”. Tampoco es infrecuente que se señale que este estudio se hace de muy diversas maneras, desde muy diferentes enfoques. A la hora de ir desgranando diferentes teorías construidas desde la psicología, generalmente se describen hallazgos empíricos y

* Aquí empleamos *teoría* en un sentido poco riguroso, en el sentido de una aproximación a la psicología, no en el de una teoría concreta de la percepción o el aprendizaje, aunque éstas últimas tendrían que estar incluidas en un sistema más general que, para ser reflexivo, requeriría de tener previstas teorías (en este caso entendidas en sentido riguroso), entre otras cosas, del lenguaje *y* del pensamiento que pudieran dar cumplida explicación de la producción del texto.

explicaciones generados desde perspectivas muy diferentes, pero que cualquier psicólogo reconocería que forman parte del acervo común acumulado por los estudiosos de la ciencia que a todos nos ocupa. Independientemente de que se hayan generado desde perspectivas fenomenológicas, conductuales, psicoanalíticas, cognitivo-representacionales, piagetianas, humanista-comprensivas, etc., además de apoyarlos con argumentos, teorías y datos tomados de disciplinas fronterizas, como la neurología, la neurociencia, la biología del desarrollo, la genética, la etología, la lógica, las ciencias de computación o la inteligencia artificial.

Tales manuales suelen contener una cantidad importante de información. Uno aprende mucho leyéndolos y acaba con la sensación de que se sabe más psicología de la que parece. Pero cuando se termina de leerlos si se pregunta, de nuevo, cuál es el objeto de la psicología, qué es lo que estudia la psicología, uno probablemente se vea forzado a responder más con una enumeración que con una definición que le resulte satisfactoria a uno mismo. No se trata sólo de que se estudien fenómenos de muy distinta naturaleza, de que se encuentren teorías construidas con criterios metodológicos muy diferentes, sino que, además, muchas de estas teorías están construidas desde supuestos filosóficamente incompatibles, aunque ello no sea obstáculo para su validez pragmática, si bien ésta con mucha frecuencia siempre tiene limitaciones que afectan a su generalidad.

Este estado de cosas afecta fundamentalmente a lo que podríamos llamar la estética de la psicología, que se nos muestra como una ciencia poco elegante, muy abigarrada y ecléctica, muy lejana a la elegancia de los grandes sistemas formales de las ciencias de la naturaleza. Pero eso no es un inconveniente para el psicólogo aplicado, quien tiene siempre un arsenal de métodos y procedimientos de acción a su alcance. Para el investigador en psicología la situación es bien distinta, pues se ve forzado a elegir entre algunas de las vías regias disponibles para construir conocimiento psicológico (algunos de los enfoques más arriba citados) y utilizar los paradigmas de trabajo y los ejemplares compartidos que ellos ofrecen, convirtiéndose a la ideología que ese sistema transporta, o bien puede elegir un cierto eclecticismo agnóstico y considerarlos como diferentes caminos que conducen a... un horizonte utópico de conocimiento integrado de *eso-que-estudia-la-psicología.*

Lejos de mí la idea de confundir la estética con la epistemología, pero no puedo evitar pensar que difícilmente puede haber conceptos sin sistema, y cuando diferentes subdisciplinas de la misma ciencia se resisten a integrarse en un sistema el problema es algo más que estético, es también epistemológico y conceptual. Los problemas conceptuales son importantes cuando se hace ciencia, porque los conceptos sólo se desarrollan cuando hay signos arbitrarios que los denotan, y éstos sólo aparecen cuando hay formas de acción más o menos pautadas socialmente para dirigirse al mundo, pues entonces es cuando estos signos se hacen precisos para la comunicación. Una de las cosas más difíciles que hay para un sujeto humano es desarrollar un concepto nuevo, uno que no esté ya denotado por un signo existente en el nicho social (y la ciencia también lo es) en el que uno vive.

La situación de interdisciplinariedad interna que vive la psicología se agudiza aún más si se pone en relación con la interdisciplinariedad externa. Los límites disciplinares afortunadamente se difuminan, pero más que encontrar tratados de libre comercio y zonas monetarias comunes entre una disciplina y otra, nos encontramos con invasiones agresivas, con sojuzgamientos de unos conceptos a otros, con migraciones ilegales. Por ejemplo, la genética invade la psicología, sin pasar por la embriología o la neurología, en forma de rasgos de personalidad, de estructuras de la inteligencia o de teorías de la mente; la psicología invade la neurociencia para buscar módulos que procesen determinados tipos de información; modelos matemáticos que funcionan para el diseño de ordenadores se utilizan para tratar de explicar funciones psicológicas a la mitad del camino entre la biología y la teoría del significado, como es la percepción. Esta situación en sí misma no es indeseable, sino beneficiosa, pues el diálogo resultante hace surgir nuevos significados, nuevos retos y fenómenos que se convierten en materia de investigación. Pero sí tiene algunos inconvenientes graves, pues nos encontramos con fenómenos de muy diversa naturaleza que resulta muy difícil integrar en un discurso compartido entre especialistas de distintas disciplinas, de manera que se da un fenómeno parecido al del choque entre diversas culturas disciplinares, con todos los problemas de traducción que sabemos acompañan a estas situaciones. Lo que sí resulta preocupante es que, frente al enorme número de psicólogos dedicados a estudiar los diversos árboles disciplinares, tanto dentro de la psicología, como cuando ésta se pone en relación con

otras disciplinas, haya un número muy reducido de estudiosos del bosque.

Julian Jaynes (1976) al comparar las ciencias naturales con la Psicología decía que mientras las primeras se parecen a una escalada en la que un equipo muy técnico asciende hacia una meta definida asegurando y apuntalando su camino, la segunda se parece más a grupos de exploradores que deambulan por una selva cruzada por múltiples sendas y trochas, tratando de levantar un mapa sin que los árboles permitan ver el horizonte, y sin que se tenga una visibilidad muy amplia. Sin embargo, a estas alturas no puede decirse que la psicología sea una ciencia joven. Ha desarrollado ya ciertas triangulaciones básicas que pueden permitir levantar ese mapa. Triangulaciones que no tienen por qué limitarse a su propio ámbito disciplinar, sino que puede tener mojones en otras ciencias vecinas. Quizás uno de los problemas de la psicología sea, precisamente, su éxito en constituir una identidad propia. Es algo así como un hijo que ha prolongado su adolescencia y continúa rebelándose contra la familia para desarrollar su propia identidad. Tal vez ha llegado el momento en el que la psicología, ya adulta, vuelva a tener relaciones con la familia de donde procede, en lugar de volverle la espalda o identificarse irreflexivamente con algunos de sus miembros. Esa familia es muy amplia, abarca desde la filosofía a la biología, pasando por todas las humanidades y las ciencias sociales. Pues no en vano todo este conjunto de disciplinas estudia a los seres humanos, tanto como seres vivos, como primates evolucionados, en un caso, y como seres sociales que crean, usan y persiguen significados, en otro. Nuestro próximo paso irá, precisamente, a explorar tentativamente estas relaciones de familia.

Hacia la elaboración de un sistema de síntesis

El título de esta sección es definitivamente pretencioso. No piense el lector que el autor tenga la ilusión de añadirse a la larga lista de fracasados *Newtons* de la psicología, y ello pagando sólo el magro precio de una breve exposición en un puñado de cuartillas. Mi intento es mucho más modesto, y espero que menos ridículo. Se trata simplemente de esbozar la manera en la que en este momento veo la tarea de la psicología y cómo se conecta con las disciplinas que le son fronterizas. Esta tarea, como ya dije al principio, resulta imprescindible si en algún momento se quiere llegar a abordar la empresa de establecer una unidad de análisis para la psicología.

En algunos otros lugares (cf. Rosa, Huertas *y* Blanco, 1993; Rosa, 1994; Rosa *y* Simón, 1996) he esbozado una visión del sujeto psicológico sobre la cual volveré ahora para reelaborarla. Para ello comenzaré con una breve exposición de algunos principios de índole metodológica que hasta ahora no he tratado, para después pasar a proponer un conjunto de niveles de análisis y, finalmente, a abordar la cuestión de la unidad de análisis.

Comencemos, pues, con una cuestión de método; o, tal vez, con un presupuesto filosófico de carácter general. No creo que ni la ciencia, ni ninguna forma de conocimiento teórico (el práctico es otra cosa bien distinta) permita descubrir la verdad, ni siquiera descubrir cuál es la estructura del mundo (o de alguna parte de él) en el que vivimos. Más que descubrir leyes, lo que hacemos es formularlas a partir de las experiencias y los instrumentos de conocimiento que heredamos o generamos. Eso quiere decir (y esto creo que es una afirmación fuerte) que al abordar la tarea de construir conocimiento teórico no nos referimos a los objetos reales, sino que el objeto al que nos dirigimos lo convertimos en objeto conocido, conceptualizado, en tanto que lo convertimos en un *objeto de papel* (Latour, 1987/1992), en un ejemplar de una categoría teórica, en un objeto permanente que aparece fijado mediante un signo en una forma de discurso que le da una permanencia que va más allá de la mutabilidad de las experiencias articuladas alrededor del objeto real (trascendental, como dirían algunos). Esto, que sin duda es una disquisición en la metafísica, tiene consecuencias epistemológicas y, por consiguiente, afecta a los juicios de validez que se ejerzan sobre una teoría. En definitiva, lo que vamos a tratar de hacer ahora, no es un intento de descubrir nada, sino una forma de articular un discurso sobre el fenómeno humano, y de hacerlo con los recursos (de papel) de que disponemos.

Siendo muy esquemáticos podemos decir que hay dos formas principales de abordar el conocimiento de la realidad: a) la *realista-materialista,* la que presupone la existencia de una serie de entes reales (que nos resultan cognoscibles), entre los cuales estaría el sujeto psicológico, *y* b) la *fenomenológica,* que

parte de la experiencia empírica individual como base desde la cual progresar hacia el conocimiento de un mundo real que haga posible la experiencia. Se trata, más bien, de modos de abordar el problema que traen consecuencias muy diferentes a la hora de desarrollar sus implicaciones.

El punto de partida realista-materialista supone *a priori* la existencia de unos objetos reales transcendentes y unas leyes, también transcendentales, de ordenación del mundo. En definitiva, una metafísica de la permanencia. Esto trae como consecuencia que se presuponga una cierta lógica universal, una cierta historia universal, significados estables y, en consecuencia unos criterios de verdad firmes y trascendentales. Habría conceptos verdaderos, leyes verdaderas, reconstrucciones históricas verdaderas, cuanto más cerca se estuviera de esos significados verdaderos que... nos resultan incognoscibles, a menos que *supongamos* que estamos construidos de manera tal que en nuestra propia estructura estén impresos los mismos principios de la *mathesis universalis* que rigen el funcionamiento del mundo en su totalidad, o incluso que podemos estar seguros de poder irnos aproximándonos a ella (la postura archirracionalista a la que se refiere Hacking, 1982). Esto seria lo único que permitiría que nuestra razón en cierta manera compilara los principios de ordenación del mundo, e hiciera posible su conocimiento. Las consecuencias para la psicología de la adopción de este punto de vista son importantes. Podría, entonces, hablarse de un aspecto psíquico capaz de conocer la "realidad" siempre que siguiera "las reglas de método" adecuadas. Tal aparato psíquico sería, así, una suerte de mecanismo que permitiría que las "representaciones psicológicas fueran un reflejo de lo real". En tal caso, la psique tendría una estructura universal y podría descubrirse con una estrategia similar a la de las ciencias naturales. El ejercicio de la razón permitiría llegar a la verdad y la experiencia sería la ocasión para ello. En resumen, una reinterpretación del programa platónico desde la modernidad, al estilo de Descartes, Chomsky o Fodor. Así vistas las cosas, podríamos hablar de descubrimientos, de avances hacia el *telos* previsto: ser capaces de leer el Boletín Oficial del Cielo en el libro de la Naturaleza. Si tal fuera el caso, el dar con *la* unidad de análisis de la psicología sería un logro notable.

El punto de vista que hemos denominado fenomenológico es bien distinto al anterior. Su punto de partida es el de las experiencias que se dan en el. Es entonces el mundo real, el que está más allá de nuestra experiencia de conciencia, el que debe ser justificado. El dato primordial sería la experiencia, viviríamos en un mundo de experiencias en el que el significado de éstas sería lo que nos orientaría en nuestra vida diaria y en un nuestro intento de crear conocimiento. El significado, así utilizado, ya no podría explicarse a través de una teoría de la referencia, con un mero acuerdo arbitrario que ponga en relación signos o símbolos significantes y significados[*] sino que el propio proceso de significación se convertiría en un problema a dilucidar, pues la representación del mundo que tiene el sujeto ya no es una réplica ni toma ya directamente la forma de una 'representación mental', sino que incluye necesariamente un proceso de construcción de significaciones que, en sí mismo, constituye un problema, no un supuesto de partida. Ya no se trataría de buscar un aparato psíquico que diera cuenta de los *mecanismos* que permiten *reaccionar* o *responder* a los cambios ambientales, ni tampoco en ir a la búsqueda de los *mecanismos de procesamiento de la información,* puesto que esa información, para ser informativa, debe ser significativa, cuando precisamente lo que no se puede explicar es cómo funciona la significación, pues ya se postula que el significado es estable en el mundo.

La cuestión, entonces, es cómo es posible que de la sensación se pase a la percepción significativa, al proceso de semiosis, cómo de las reacciones a cambios ambientales se llega a la conciencia y a la voluntad. Para ello no se me ocurre más salida que recurrir al concepto de acción de un organismo vivo capaz de movimiento autoiniciado y orientado hacia su ambiente. Ese organismo, para sobrevivir en su entorno, ha de reconocer los agresores de los que debe huir o defenderse y sus alimentos y sus potenciales parejas a los que debe tender para mantenerse vivo y satisfecho. Los elementos de su entorno, sus propias acciones y sensaciones, se convierten así en elementos significativos, en señales, en relación con las metas a las que se orienta. Su conducta, entonces, no es mera reacción a cambios ambientales, sino una semiosis primitiva (basándose en iconos e índices) que le permite aprender de su experiencia y que, cuando esos animales adquieren la capacidad de crear sistemas de significación

[*] Derrida ha visto claramente los problemas que plantea una teoría del significado basada en la semiología de Saussure. El concepto de diferencia establece que la significación se basa. por una parte, en la diferencia fonética entre signos y, por otra, se difiere de manera continua en otras relaciones signo-significado. El resultado final es que el referente del significado se escapa en un proceso que no tiene fin. La conclusión es la negación de lo que llama la metafísica de la presencia. El significado es un fenómeno lingüístico y el objeto desaparece.

artificiales, arbitrarios, sociales, convencionales, posibilita la aparición de la cultura y, con ella, de sistemas de prácticas, de motivos, de símbolos, de conceptos y de discursos explicativos que suministran (y se ponen al servicio de) un mundo estable compartido, sobre la base de la comunicación e interpretación compartida de las experiencias.

Tal punto de vista requiere de una teoría del significado que lo sustente. Creo que la teoría de Charles S. Peirce puede cumplir tal función (cf. Sheriff, 1989; Peirce, 1935-1966), pues parte de la base de una relación triádica entre el signo *(representamen),* el objeto que éste denota y la reacción (el estado mental si se prefiere) del organismo *(interpretante).* La significación, entonces, no reside sólo en la relación signo-objeto, sino que incluye, también, conjuntamente y al mismo tiempo, la reacción del organismo *en relación con la acción orientada* que éste está llevando a cabo. La significación, por consiguiente, es siempre relativa a la acción, al contexto y está en relación con el propósito en cuyo seno surge. El significado llegaría a convertirse en consciente, en comunicable, a través de semiosis recursivas, en las que un nuevo objeto (un signo arbitrario) se convierte en un signo con capacidad de significar relaciones triádicas anteriores, pero siempre en el seno de la actividad en marcha en el momento de su uso. Estos signos, arbitrarios y consensuales, culturales ya, son quienes suministran la condición de posibilidad en los seres humanos para la aparición de la conciencia y de la experiencia significativa (cf. Vygotski, 1925/1991, 1930/1991,1934/1991).

Autores como Riba (1990, 1994) en el campo de la *zoosemiótica,* o George H. Mead (1934) a través su *interaccionismo simbólico,* han desarrollado esta concepción Peirceana del significado en la psicología animal y humana. Tales puntos de vista me parecen en buena parte compatibles con los puntos de vista de la escuela socio-histórica de Moscú, siempre que a esta última se la despoje de la teoría del reflejo de Lenin, y de la concepción del materialismo histórico marxista, y de la noción de historia general, de origen hegeliano, que de ella se deriva.

Este punto de vista sobre la significación tiene consecuencias importantes, no ya sólo para el desarrollo de concepciones psicológicas, sino, también, en el terreno de la epistemología. Ya no se trataría de que los sistemas científicos fueran entendidos como avances en el proceso de descubrimiento de lo real, sino de considerarlos como una construcción simbólica de lo real a través de procesos semióticos, los cuales, a su vez, requieren tanto de símbolos arbitrarios que estabilicen el mundo más allá de la fluidez de las experiencias fenoménicas de conciencia, como de formas sociales de actividad, de campos de juego, de juegos del lenguaje compartidos, que hagan posible la coordinación de las acciones individuales y, con ella, la comunicación de estados mentales. La cultura, así entendida, puede concebirse como un resultado de la evolución biológica, al mismo tiempo que los instrumentos simbólicos que en ella se generan a través de la regulación mutua de la acción permiten la creación, y acumulación, de conocimientos compartidos. Pero, al mismo tiempo, los conocimientos así generados sólo alcanzan generalidad, sólo tienen un significado, en relación con el sistema de prácticas culturales en donde han surgido y han sido desarrollados. No se trata de que el conocimiento sea entonces arbitrario o caprichoso, ni tampoco de que sea radicalmente incomunicable (lo sería más o menos en relación con el grado en el que se compartieran sistemas simbólicos y formas de orientación, de actividad), sino de que es relativo a la cultura; entendiendo por cultura, en este caso, las prácticas de actuación sobre el mundo y los sistemas simbólicos de mediación que estabilizan el mundo y regulan las formas de entenderlo y actuar sobre él.

Todo sistema científico, toda concepción del mundo, o de una fracción de él, comparte, entonces, elementos de ficción y de realidad. Tiene validez, en tanto que nuestras creencias sobre el mundo producen resultados que consideramos aceptables. Es decir, cuando las consecuencias de nuestras acciones planificadas basándose en nuestras creencias sobre el mundo obtienen resultados a los que atribuimos una significación concordante con esas creencias, consideramos que esas creencias son verdaderas, y va no las llamamos creencias, sino conocimiento. Nuestro conocimiento, entonces, es radicalmente histórico, está en función de los instrumentos culturales de que disponemos en un momento determinado, de la cultura en que estamos inmersos y de los instrumentos y formas de acción que tenemos disponibles. Nuestros sistemas teóricos, nuestros niveles de análisis, las unidades de análisis que construimos son, pues, construcciones históricas, instrumentos para la estabilización e interpretación del mundo que se nos aparece va organizado en las experiencias de conciencia que son, radicalmente,

culturales, al mismo tiempo que biológicas.

Pero esta concepción nos sitúa ante un horizonte en continuo movimiento. No es posible una estabilización intemporal de la imagen del mundo. No habría un horizonte de completamiento del conocimiento, sino una tendencia a comprender cada vez más, a crear sistemas de significación cada vez más amplios y comprensivos. Nunca alcanzaríamos el ser, sino que tan sólo generaríamos modos cada vez más complejos de actuar e interpretar nuestra experiencia. En definitiva, cualquier noción de sujeto psicológico, cualquier unidad de análisis que establezcamos, siempre estará anclada en la situacionalidad de las acciones que llevemos a cabo en el seno de las prácticas culturales, de los sistemas simbólicos, de las creencias sobre el mundo que tengamos disponibles. En definitiva, siempre serían producto de nuestra propia historicidad.

Dicho esto, estamos ya más cerca de la meta que aquí se nos plantea: abordar la tarea de establecer una estructura de niveles y unidades de análisis para el abordaje de una psicología cultural. Una tarea a la que nos aproximamos con los instrumentos de que disponemos en este momento. Es decir, por una parte, con el soporte del desarrollo actual de las ciencias, V, por otra, con las limitaciones de los conocimientos del autor sobre ellas.

Hacia una concepción del sujeto psicológico. Una estructura de niveles de análisis

De acuerdo con lo que llevamos dicho, precisaríamos desarrollar una noción de sujeto psicológico que, por una parte, lo contemplara como un ser biológico, pero que, además, en el caso de los seres humanos, tenga también en cuenta que se trata de un ser simbólico y cultural.

Dado el desarrollo que antes hemos establecido, no podemos limitarnos a estudiar organismos aislados, pues a la hora de explicar la conducta de los organismos no podríamos prescindir de sus ambientes, ni de los resultados de la acumulación de los cambios que el pasado ha procurado en su entorno espacial y cultural. Como dice James Wertsch (1991), no podemos pretender hacer una psicología que se limite a estudiar lo que sucede dentro de la piel, si bien no es menos cierto que tampoco podemos dejar de hacerlo. Si vamos a estudiar cómo los organismos reaccionan a su entorno, cómo se orientan dentro de él, cómo aprenden de su experiencia, cómo construyen creencias, cómo construyen discursos que dan razón de su experiencia, discursos que tienen la capacidad de suministrar una imagen del mundo y de moldear los modos de actuar en él, entonces más que de conducta deberíamos de hablar de acción, y considerar a ésta como la unidad de análisis de una psicología cultural, o lo que es lo mismo, humana. Es decir, de modos de conducirse orientados en el entorno, de manera que la orientación a una meta de los actos que se realicen permitan dar significación a las sensaciones, o a las experiencias en el caso humano, que se tengan en cada momento, poniéndolas en relación con la compilación de sensaciones o experiencias pasadas que entonces se activen o recuperen.

Pero esta solución nos parece insatisfactoria, por ser demasiado general. Es por ello por lo que vamos a profundizar algo más en el establecimiento de un sujeto psicológico "de papel", que pretenda esbozar cómo es posible que pueda llegar a haber acciones en el entorno. Por eso, creemos que es exigible considerar, previamente a una psicología cultural, una psicología ecológica en la cual organismo y ambiente formen dos caras de la misma moneda *y,* desde allí, elaborar una concepción de una psicología cultural. Por eso estableceremos una estructura de niveles de análisis que traspasa la frontera de la piel en dos sentidos, de dentro a fuera *y* de fuera a dentro, una estructura que no deje al margen los aspectos evolutivos que antes hemos mencionado (filogénesis, ontogénesis, microgénesis y cambio cultural).

La estructura que propongo tiene tres niveles de análisis propiamente dichos, junto a otros dos subsidiarios que entiendo como interfaces entre los tres anteriores. Quiero subrayar que me refiero a tres niveles de análisis y no a tres (o cinco) provincias de la misma entidad. El sujeto psicológico es único, si se distinguen niveles de análisis es precisamente para poder estudiar de manera preferente algunos tipos de fenómenos, pero eso no implica que el sujeto en su totalidad sea una suma de cinco instancias. Esta peculiar péntada que aquí voy a presentar se segrega en tres (más dos) niveles por una exigencia metodológica derivada de lo hasta ahora expuesto, pero, en sentido estricto, sería imposible trabajar en

cada uno de ellos sin tener en cuenta a los demás. Vendría a ser algo así como una Gestalt en la que en cada caso se destaca una figura respecto del fondo pentádico total, sin que pueda existir una figura significativa sin el fondo, ya que ambos, figura y fondo, se implican mutuamente.

El primer nivel de análisis es el *biológico,* que trata de la estructura material de los seres vivos. Este nivel estudia tanto los recursos funcionales de la estructura biológica para relacionarse con el entorno (o con otras partes del sistema biológico), como las restricciones de acción que el estado de tales recursos orgánicos funcionales proporcionan en un momento determinado. Este nivel de análisis podría ser susceptible de dividirse en subniveles en función del estudio que interese. Por ejemplo, si queremos estudiar problemas de percepción visual podemos fijarnos en cuestiones de movilidad ocular, de agudeza, de activación de hipercolumnas en relación con las presentaciones que se hagan, etc. Si queremos estudiar una actividad compleja como es la lectura, y trabajamos con sujetos ciegos, tendremos que considerar cuestiones como la movilidad de los dedos y las manos, la sensibilidad táctil, el modo de mantener en la memoria una suerte de representación de cada una de las celdillas braille hasta que la palabra entera aparezca como una unidad significativa, etc. En definitiva, este nivel biológico, a la hora de ser tomado en cuenta para el estudio particular de su implicación en una acción concreta, tendría como *unidad de análisis* el *sistema funcional* que se pone en marcha en ese caso particular. Esta noción de sistema funcional la tomamos de Luria (1969/1983) y se refiere al conjunto de estructuras que se movilizan de manera conjugada para llevar a cabo una operación.

Entre el nivel de análisis biológico y el psicológico-individual, que veremos a continuación, consideramos una interfaz que hemos dado en llamar nivel computacional, y que tiene como objeto el estudio de la estructura formal de las operaciones que realiza el organismo desde el soporte biológico de que dispone. Esta interfaz puede considerarse como una suerte de nivel de análisis que, al igual que en el caso anterior, podría ser susceptible de dividirse en otros subniveles (et. Marr, 1982). La consideración de este nivel como interfaz implica que no lo entendemos como un dominio ontológico, sino que lo consideramos como un recurso heurístico para conectar el nivel biológico con el psicológico-individual que veremos más adelante. No se trata, pues, de que consideremos de interés el estudio de la sintaxis de unos supuestos símbolos almacenados en una supuesta mente (entendida como almacén individual de símbolos y de un aparato para el procesamiento de estos símbolos) sino que lo entendemos como dedicado al estudio de unidades subsimbólicas virtuales. El grupo PDP (Rumelhart, McClelland y el Grupo PDP, 1986) ofrece un punto de vista teórico en el que las unidades básicas de computación tienen una naturaleza subsimbólica, sin ningún significado por sí mismas. La idea que sustenta este punto de vista es la de la simulación de un sistema neuronal, formado por unidades simples interconectadas dentro de una red compleja. Cada una de estas unidades, y partes de la red, pueden mantenerse en un cierto estado de activación residual como consecuencia de activaciones anteriores. Esto permite que experiencias previas puedan almacenarse en una estructura física, y hace posible que tal sistema pueda aprender. Cuando en una ocasión posterior ese sistema se reactiva ya no lo hace como la primera vez, sino que tiene un aprendizaje acumulado. Podría, pues, decirse que el estado interno de activación, que toma una forma particular en el curso de la operación en marcha, es una condición de posibilidad para tener una experiencia interna que participe en el proceso de semiosis, de atribución de significación que antes mencionábamos. En cualquier caso, la semiosis no podría tomarse nunca únicamente como resultado exclusivo del funcionamiento de las redes neuronales (reales o simuladas), puesto que la semiosis, como señalábamos arriba, implica necesariamente una orientación hacia el mundo imposible de sostener desde un punto de vista solipsista. La unidad de análisis que proponemos para este nivel es el esquema POP, siguiendo la caracterización que de él hacen Rumelhart, Smolenski, McClelland y Hinton (1986). En cualquier caso, queremos subrayar que la consideración de este nivel de análisis tiene una finalidad heurística, de actuar de interfaz entre lo biológico y lo psicológico, estableciendo conjeturas, construyendo modelos a imagen y semejanza del funcionamiento neuronal, que permitan establecer puentes entre las funciones biológicas y las operaciones psicológicas.

El siguiente nivel de análisis seria el psicológico-individual, que está dedicado al estudio de las operaciones que el organismo realiza sobre el ambiente (o las internas como consecuencia de acciones previas sobre el ambiente y en preparación de otras posteriores). Estas operaciones requieren de la movilización conjugada de estructuras funcionales biológicas (sistemas funcionales) e implican la utilización de los aprendizajes previos incluidos en la estructura física del organismo (modelables

mediante esquemas PDP). Estas operaciones, además de estar orientadas al ambiente, de tener una orientación funcional, en el caso humano posibilitan el establecimiento de metas, y éstas, por lo menos en ciertas ocasiones, no sólo aparecen caracterizadas a través de una representación y una significación, sino que ésta última compila también un propósito dentro de ella; en definitiva, estas operaciones son susceptibles de poder transformarse en acciones propiamente dichas. Estas operaciones y acciones son, por una parte, resultado de estados internos del organismo consecuencia de cambios ambientales, y de las reacciones internas a estos cambios ambientales; pero por otra parte, cuando además se dispone de instrumentos de mediación de carácter semiótico arbitrario (símbolos), estas operaciones están en la base de las semiosis que hacen posibles las experiencias significativas y, por consiguiente, posibilitan un nuevo tipo de operaciones que ahora se desarrollan no ya sobre operaciones realizadas directamente sobre el ambiente, sino mediante el manejo de esos instrumentos simbólicos que no son ya los objetos reales mismos, sino otros objetos (signos y símbolos) que denotan esos objetos o características abstraídas de la experiencia. Estos instrumentos semióticos permiten que las operaciones se liberen de la tiranía de los cambios ambientales, posibilitan la generalización y hacen viable la conciencia en la forma de unas compilaciones de partes de la experiencia que se actualizan en un acto concreto.

El tema de la conciencia es extremadamente intrincado y no dispongo aquí de espacio para extenderme sobre el modo en que la concibo. A modo de resumen establecería una distinción entre una conciencia fenoménica primaria, una suerte de experiencia sensorial y emocional, compartida por los animales y los humanos y que tendría la función de conectar al organismo con el entorno. Esta conciencia es central, pues nada podría estar en la conciencia superior sin haber pasado previamente por aquella en algún momento anterior, de una forma u otra. Sobre la base de ésta podría establecerse una conciencia superior (en el caso de los humanos) que requeriría de la posibilidad de uso de instrumentos semióticos. Esta conciencia, por tanto, es cultural, artificial, y permitiría el tener experiencias propiamente significativas, simbólicas ya desde su nacimiento, una vez, lógicamente, que se dispusiera previamente de los medios y destrezas simbólicas para que esto fuera posible. Esta conciencia es la que posibilitaría el pensamiento superior, la argumentación, y, junto con ellos, la planificación de acciones y los propósitos conscientes que vayan más allá de las metas de las tareas que nos son propuestas: es decir, la condición de posibilidad para la voluntad (vid. Vygotski, 1925/1982, 1930/1982; 1934/1982).

Así concebido, el nivel de análisis psicológico-individual es el nivel que se ocupa de las operaciones del organismo realizadas dentro de la piel, si bien el sentido funcional de éstas sólo se alcanza cuando se tiene en cuenta lo que sucede más allá de la piel. La *unidad de análisis,* en este caso, sería-la *operación funcional orientada al medio* (interno o externo). Es sobre la base de compilaciones de operaciones de este tipo como en el caso del humano con cierto nivel de desarrollo puedan llegar a establecerse acciones propositivas, las cuales requerirían operaciones mediadas por instrumentos semióticos. las acciones vendrían a ser, entonces, un conjunto de operaciones (simultáneas en el tiempo) conjugadas (en un sistema en paralelo) que adquieren su naturaleza semiótica global por la naturaleza de algunas de esas operaciones, pero sin que éstas últimas udieran ser segregables de la Gestalt total que constituye la acción (puesto que la semiosis misma precisa tanto de operaciones externas sobre el medio, como de operaciones internas que trabajan sobre las reacciones del medio interno respecto de las reacciones al medio externo). Esto sólo es posible cuando se ha alcanzado un cierto nivel de desarrollo, pues es entonces cuando ya se han podido establecer compilaciones de operaciones de este tipo. Si efectuamos una separación entre animales, niños muy jóvenes y humanos mayores y enculturados, es por la necesidad que sentimos de señalar las bases operatorias sobre las cuales se pueden llegar a construir acciones propiamente dichas, las cuales, a su vez, no son sino compilaciones de operaciones que ya no se limitan a ser una reacción adaptativa al entorno, sino, además, hacen posible comprender y dirigirse de una forma propositiva a él.

Nótese que al hablar de operaciones y acciones, hay una distinción implícita entre conductas conscientes y no conscientes, de manera que la conciencia no es un espacio de la mente, sino una propiedad de algunas operaciones, y, además, una propiedad no constante, pues puede darse el caso (cf. Leontiev, 1978) de que algunas acciones conscientes, una vez automatizadas, se conviertan en operaciones a compilar en otras acciones posteriores.

Entre el nivel de análisis que acabamos de ver y el siguiente que consideraremos, proponemos una

segunda interfaz, que en el caso de los animales no humanos y de los humanos muy jóvenes sería un nivel de análisis propiamente dicho. A ella nos referimos como *interfaz ecológica.* Este nivel se refiere a las condiciones, restricciones y recursos que el entorno suministra para la realización de las operaciones. En definitiva, es el dominio de los objetos, del nicho concreto físico (natural o artificial) en el que se desarrollan las operaciones o acciones (y los objetos hacia los que se orienta la operación o la acción), dentro del cual podemos incluir también a los congéneres (en tanto que objetos físicos para la realización de operaciones, ya se trate de operaciones orientadas a los congéneres mismos, o a operaciones complejas que incluyan tanto orientaciones a los congéneres objeto, como a objetos del entorno). Estas relaciones las entendemos aquí concibiendo a los congéneres puramente como objetos (con una función, pero objetos al fin y al cabo) que orientan y ayudan a orientar la acción (pensemos en una manada de animales en donde hay interacciones a través de señales de llamada, alerta o peligro, o la relación del neonato con la madre -aunque no la recíproca de la madre con el neonato que tendría una naturaleza mucho más compleja). Esta manera de entender la interfaz (o nivel de análisis para el estudio de los no humanos) creemos que nos permite utilizarla para el análisis de las conductas de animales. Pero en el caso de los humanos la situación se hace mucho más compleja, pues éstos ya no sólo realizan operaciones orientadas, sino que éstas devienen en acciones, mediadas por instrumentos culturales y semióticos.

En sentido estricto, esta interfaz de análisis ya viene implicada en el nivel anterior (de una forma parecida a como el nivel computacional es una interfaz entre el funcionamiento de las estructuras biológicas y las operaciones del organismo en el entorno), pues no cabe concebir una operación solipsista de un organismo en el vacío. Vendría a ser el espacio de trabajo donde se consideran primordialmente los objetos que suministran las restricciones, las metas y los recursos para las operaciones. Sería el dominio del entorno físico, del paisaje, de las estimulaciones a las cuales el organismo reacciona. Estos objetos son relevantes en tanto que suministran unas *affordances* para las operaciones, en relación con las *effectivities* del organismo (vid. Gibson, 1979; Valsine, 1984). La virtualidad que tiene su uso es la de fijarnos en los objetos respecto de los cuales se orientan las operaciones y con los que se realizan las acciones. Las *unidades de análisis* de este nivel de interfaz serían, pues, las *'affordances' de los objetos* (e *instrumentos,* semióticos o no, en el caso de los humanos). Este nivel de análisis es donde trabajan las ciencias de la naturaleza, o las de los símbolos, como la matemática, la lógica o la semiótica. Si antes hemos dicho que es subsidiario del anterior, es porque es imposible una operación (y en consecuencia una acción) sin objetos a los que orientarse. Por otra parte, en el caso de las ciencias que tienen a lo simbólico como objeto este nivel es impensable sin el siguiente que ahora vamos a considerar, pues es la cultura la que hace posible que los sistemas simbólicos puedan llegar a constituirse y a aparecérsenos como objetos.

El último nivel de análisis que aquí vamos a considerar es el *cultural.* Se trata de un nivel de análisis específicamente humano. Su campo de estudio son las prácticas sociales en el seno de las cuales se producen las acciones concretas de los individuos. Cada grupo cultural ha desarrollado a lo largo del tiempo unas formas de actividad, más o menos pautadas, para la organización del trabajo y del tiempo de sus miembros. Estas prácticas llegan a transformar el entorno generando nuevos objetos, nuevos instrumentos de mediación, nuevos lenguajes, a partir de la transformación de elementos anteriores. Se trata, por tanto, de un nivel de análisis que tiene como objeto actividades de tipo simbólico, que proceden de las cuestiones estudiadas en los niveles de análisis anteriores, pero que, a su vez, transforman de modo profundísimo todos los aspectos en aquéllos estudiados. Es el nivel de análisis que estudia las instituciones, donde se regulan las prácticas en forma de reglas que cristalizan tanto la división del trabajo, como las operaciones a realizar y los motivos sociales a cumplir. Es, también, el ámbito en donde se producen las interacciones y regulaciones mutuas de la acción humana en grupos concretos, a través de fenómenos como el diálogo, el liderazgo o las negociaciones. Es donde las acciones concretas adquieren su sentido en el seno de actividades motivadas.

Este nivel de análisis también es susceptible de dividirse en subniveles, tales como un subnivel de las reglas e instituciones sociales (el ámbito del derecho público), el de las organizaciones concretas en el que los individuos desarrollan su labor. (p.e. una familia particular), el de los grupos concretos y particulares en donde el individuo realiza actividades cooperativas (p.e. un subsistema fraternal concreto) y donde se dan ya fenómenos que no son susceptibles de ser reducidos únicamente a reglas expresas o

tácitas, sino que incluyen también relaciones de tipo emocional, de liderazgo, de competición, etc. Incluye incluso un nivel individual (pero no por ello menos cultural o institucional, dedicado al estudio de las actividades concretas que cada sujeto humano realiza (incluso en solitario), actividades significativas, motivadas ya no sólo socialmente, sino también de una forma personal. La unidad de análisis psicológica en este nivel sería la *actividad,* entendida como el modo concreto en el que el sujeto se involucra en una práctica social. La actividad, así entendida, debe de considerar tanto los motivos sociales como los individuales, puestos éstos son los que producen significación (y justifican) tanto la existencia de la práctica social, como de la actividad individual. Es a través de la participación en el seno de actividades como se producen las acciones concretas, como surge el uso de instrumentos semióticos, como se generan creencias y conocimientos. La propia ciencia puede ser entendida como una práctica que acaba generando concepciones sobre el mundo y reglas de actuación sobre él.

Como hemos señalado al principio, estos diversos niveles de análisis son sólo distintas maneras de abordar el estudio de un organismo humano dirigido al medio. La estructura que aquí se propone es solamente un instrumento heurístico, dado que el sujeto es único, y lo que hace son siempre operaciones (u acciones) orientadas al medio, utilizando los recursos organísmicos, ambientales y culturales que puede (o decide) poner en uso en cada instante. Entre las razones que nos llevan a proponer estos niveles de análisis está el tratar de dar cuenta de diversos ámbitos genéticos: la filogénesis, la ontogénesis y la génesis histórica de la cultura. Hasta ahora el tiempo no ha sido tratado explícitamente en nuestra exposición. Pero dado que constituye una dimensión central de nuestra manera de concebir al sujeto humano, y a la psicología cultural en su conjunto, a ello nos dirigimos ahora.

****

FIGURA 1 P 73

****

La figura 1 trata de recoger la visión de una entidad única (el sujeto de la psicología cultural, abordable como una Gestalt unitaria, pero estructurado en diversos niveles de análisis) cuyas posibilidades operatorias dependen de la construcción de sistemas funcionales biológicos de acción, de esquemas neuronales, resultado de operaciones realizadas en entornos ecológicos particulares, de acciones incrustadas en actividades culturales. El sujeto tiene, por consiguiente, en cada momento unas posibilidades de acción que le vienen restringidas por los rastros actuales de las operaciones que ha realizado en el pasado. Por otra parte, esa estructura es susceptible de actualizarse 'de arriba a abajo', es decir, mediante la incorporación a nuevas prácticas culturales, la realización de operaciones en entornas ecológicos distintos, siempre y cuando el nivel de exigencia de las tareas que se le demanden (o él aborde) esté dentro de las posibilidades del estado del sistema en ese momento. De este modo puede llegar a producirse la construcción de nuevos sistemas funcionales, conjugando siempre los previamente existentes. En definitiva, el sujeto puede construirse a partir de sus recursos propios y de los de su entorno ecológico y social, y, en ese proceso de construcción, genera él mismo nuevos productos culturales (nuevos sentidos de palabras, nuevas herramientas, nuevas normas de acción, etc.) que, a su vez, cambian la cultura e, incluso, el propio paisaje, su propio entorno ecológico. En suma, individuo, entorno y cultura se construyen mutuamente, se co-construyen de manera simultánea (Valsiner, 1987).

La historia, y en general cualquier discurso descriptivo o explicativo del pasado, al igual que los discursos que implican, prevén o planifican el futuro y los que justifican la identidad individual o colectiva, transmiten creencias (o conocimientos, en su caso) que pueden cumplir la función de dirigir la conducta futura. Estos discursos convierten al sujeto humano en un sujeto *futurizo* (Marías, 1997), siempre tensado hacia el futuro, radicalmente preñado de historicidad.

Tal como dijimos al inicio de esta sección, el sujeto lo concebimos como una entidad única. Pero esta misma concepción tiene que trabajarse de una forma simultáneamente molar (para no perder el punto de vista funcional que sostenemos) y analítica, de manera que podamos abordar su estudio. Una psicología cultural que no pretenda separar lo específicamente cultural de lo biológico y de lo material, que no quiera caer en el riesgo de precipitarse en un idealismo, debe dar cuenta de todos los dominios evolutivos que antes señalábamos. Pero ello no debe hacemos perder de vista que los propios instrumentos epistémicos que se generan desde esa psicología cultural deben ser explicables desde ella misma. Ese ha sido aquí

nuestro intento.

Si nos planteáramos considerar cuál es la unidad de análisis de la psicología cultural en su conjunto, tal vez podría ser adecuada la afirmación de Wertsch (1991) de que la *acción-con-instrumentos-de-mediación* es la mejor candidata. Si no hemos optado por esta respuesta en un principio es porque consideramos, por un lado, que habría que explicar la propia génesis (filogenética, ontogenética y cultural) de estas acciones y, por otro, porque tenemos la creencia de que el propio concepto de unidad de análisis no debe sobrestimarse, pues, en último término, no es más que un instrumento analítico que debe de ser lo suficientemente flexible para adaptarse a cada investigación específica. En definitiva, lo importante no es dar con el mejor de los elementos posibles, elegir una figura privilegiada, sino la constitución mutua de figuras y fondos, la elección de campos de juego para la utilización de los símbolos de que disponemos y para constituir nuestras experiencias, y hacer esto de manera que se maximicen las posibilidades heurísticas de éstas y de los discursos que pretenden dar cuenta de ellas. En definitiva, para mi lo importante no es tanto dilucidar cuál o cuáles puedan ser las unidades de análisis, que en buena parte dependerán de cuál sea el objetivo concreto de cada investigación, sino en qué sistema de síntesis las incluimos.

posibilidades heuristicas de éstas y de los discursos que pretenden dar cuenta de ellas. En definitiva, para mi lo importante no es tanto dilucidar cuál o cuáles puedan ser las unidades de análisis, que en buena parte dependerán de cuál sea el objetivo concreto de cada investigación, sino en qué sistema de sintesis las incluimos.

BIBLIOGRAFÍA

Craik, K. (1943). The Nature of Explanation. Cambridge: Cambridge University Press.

Gibson, J.J. (1979). The Ecological Approach to Visual Perception. Boston: Houghton Mifflin.

Danto, A. (1985). Narration and Knowledge. Nueva York: Columbia University Press.

Hacking, 1. (1982). Language, Truth and Reason. En Hollis, M. & Lukes, S. (eds.). *Rationality and Relativism*. Oxford: Blackwell.

Jaynes, J. (1976). The Routes of Science. En M.H. Marx y F.E. Goodson (ed*.): Theories in Contemporary Pschology.* Nueva York: MacMillan (97-102).
Latour, B. (1987/1992). Ciencia en acción. México: Fondo de Cultura Económica.

Leontiev, A.N. (1978. Activity, Consciousness and Personality. Englewood Cliffs, N.J:: Prentice Hall.

Luria, A.R. (1969/1983). Las funciones psíquicas superiores y su organización cerebral. Barcelona: Fontanella.

Marías, J. (1997). La Razón en la Historia. Boletín Informativo de la Sociedad Española de Historia de la Psicología, 19, 2-8.

Marr, D. (1982). Visión. San Francisco: Freeman.

Mead, G.H. (1934/1990). Espíritu, Persona y Sociedad. Mexico: Paidós.

Peirce, J.S. (1935.1966). Collected Papers. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Riba, C. (1990). La comunicación animal. Un enfoque zoosemiótico. Barcelona: Anthropos.

Riba, C. (1994). Zoosemiotics and the Study of Animal Communication: The other Semiotic Project. En A. Rosa y J. Valsiner (ed.). Exploration in Socio-Cultural Studies, Vol. 1. Historical an Theoretical Discourse. Madrid: Aprendizaje.

Rosa, A. (1994). A Reflection on the Construction of Socio-Historical Discourse. Levels and Units of Analysis. Socio-Cultural Research News 1(2). 4-6.

Rosa, A.; Huertas, J.A. y Blanco, F. (19931: Capitulo 7. Psicología de la Ceguera y Psicología General. En A. Rosa y E. Ochaita (ed.):Psicología de la ceguera. Madrid; Alianza Editorial.

Rosa, A. y Simón, C. (1996). Description, Prescription and Change. Developmental Psychology as a Cultural Artefact. Polish *Quarterly of Developmental Psychology* 2(3), 191-204.

Rumelhart, D.E:; McClelland, J.L. and The POP Research Group (19861. Parallel Distributed Processing. Studies in the microstructure of Cognition. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Rumelhart, D.E.; Smolenski, McClelland y Hinton (1986). Schemata and Sequential Thought Processes in POP Models. En Rumelhart, O.E:; McClelland, J.L. and The POP Research Group-H-9861. *Parallel Distributed. Processing. Studies in the microstructure of Cognition.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Sheriff, J.K. (1989). The Fate of Meaning. Princeton: Princeton University Press.

Soyland, A.J. (1994). Psychology as Metaphor. Londres: Sage.

Valsiner, J. (1987). Culture and the Development of Children's Action. Nueva York: John Wiley.

Vygotski, L.S. (1925/1991). La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. En L.S. Vygotski: Obras escogidas, Vol. 1, Madrid: MEC-Aprendizaje-Visor.

Vygotski, L.S. (1926/1991). El significado histórico de la crisis de la psicología. Un estudio metodológico. En L.S. Vygotski: Obras escogidas, Vol. 1. Madrid: MEC-Aprendizaje-Visor.

Vygotski, L.S. (1930/1991). La psique, la conciencia, el inconsciente. En L.S. Vygotski: Obras escogidas, Vol. 1, Madrid: MEC-Aprendizaje-Visor.

Vygotski, L.S. (1934/1993). Pensamiento y Palabra. En L.S. Vygotski: Obras escogidas, Vol. 1" Madrid: Aprendizaje-Visor.
Wertsch, J. V. (19911. Voices of the Mind. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

White, H. (1973). Metahistory. Baltimore: The John Hopkins University Press.

White, A. (1987). The Content of the Form. Baltimore: The John Hopkins University Press.

LA CULTURA DENTRO DE lOS PROCESOS PSICOLÓGICOS: SEMIOSIS CONSTRUCTIVA*

Jaan Valsiner
Universidad Clark

RESUMEN

La cultura sigue siendo una categoría mal definida en las psicologías culturales modernas, no obstante que las implicaciones del uso del término son fundamentales para la psicología en conjunto. Traduzco la noción de cultura en la de procesos psicológicos constructores de signos. Desde esta perspectiva -semiótica y de desarrollo-, la cultura es un organizador inherente de la existencia psicológica humana. Los seres humanos generan su propio desarrollo psicológico a través de la construcción de sistemas de signos. Esta construcción es auxiliada por el sistema de significados dentro del dominio cultural-colectivo. La construcción de signos permite la generalización (a través de la des-contextualización) de los signos, lo mismo que re-contextualizaciones ulteriores. La aparición de la complejidad abstracta de los signos es un componente inevitable del desarrollo humano. La metodología de la psicología llega a ser apropiada a sus fenómenos si se toma en cuenta la productividad semiótica abierta en el desarrollo.

Palabras Clave: Cultura, mediación semiótica, regulación cultural, metodología de la psicología cultural.

La Psicología en los años 90 incluye un aumento relativamente súbito del interés en los problemas complejos del funcionamiento psicológico humano, que es etiquetado por el término genérico de "cultura". Como ocurre en el caso de muchos términos genéricos, su uso en el discurso científico es más frecuente que los esfuerzos por hacer claro su significado. Sostengo aquí que *la cultura es un organizador inherente del desarrollo psicológico humano.* No es externa a la persona -las personas no "pertenecen a" la cultura-, más bien la cultura "pertenece a" las funciones psicológicas de los individuos. Esta perspectiva es *semiótica* en su enfoque -construyendo a partir de enfocarse en los signos que representan aspectos selectos de la relación de la persona con el mundo. Estas "relaciones con el mundo" involucran la reflexión subjetiva personal sobre las construcciones psicológicas presentes, pasadas y futuras potenciales, que se hace posible por la capacidad de construir, usar y abandonar los signos. La subjetividad humana personal es el punto de partida axiomático de cualquier análisis psicológico.

La presentación de la experiencia por los signos: perspectivas estática y dinámica

Los signos "están en lugar de" algo más -*en términos genéricos, presentan* ese algo más. La posibilidad de tal presentación -sea X "en lugar" de Y- puede tener tres orientaciones temporales. Primero, el signo puede representar alguna faceta de la experiencia ya vivida. En segundo lugar, el signo puede co-presentar una experiencia presente que está siendo vivida por vía de su construcción concurrente. Finalmente, el signo puede pre-presentar alguna experiencia futura posible.

La unidad de estos tres *focos* del presentar permite el distanciamiento por parte del agente reflexivo (persona) del contexto inmediato aquí-y-ahora. El mundo mediado por los signos es un mundo de autonomía relativa para la persona. Esta autonomía puede conceptualizarse ya sea en términos estáticos (no de desarrollo) o dinámicos (de desarrollo).

Dentro de un marco que no es de desarrollo, los signos que median en las relaciones persona-ambiente

* "Culture within psychological processes: Constructive semiosis" se presentó en una versión previa como Conferencia Inaugural en el XXVI Congreso Interamericano de Psicología en Sao Paulo, julio 9 de 1997. Traducción realizada por Gilberto Pérez Campos.

se tratan como dados -algo que "está ahí" (= existe) y a través de su existencia media cualquier cosa que represente, para el constructor de significado en cuestión. Aquí, los signos pueden describirse "como son" y sus referentes se pueden especificar claramente (p.e. X está en lugar de V, Z y W). Este marco permite la creación de diccionarios de los significados de los signos, así como acaloradas disputas acerca de "lo que significa un signo dado" dentro de una perspectiva particular. Así, las preguntas de si la aparición de objetos oblongos en los sueños de una persona -postes de alumbrado, pepinos o narices de Pinocho- "significa" "pene" o si éstas fantasías se presentan a sí mismas o una a otra, pertenecen al dominio de las perspectivas estáticas sobre la mediación por signos.

El punto de vista de desarrollo sobre los signos difiere cardinalmente. Los signos se ven ellos mismos como recursos emergentes, construidos y mediadores que surgen conforme la persona los construye y que se transforman en el curso de la experiencia en marcha. Así, los signos están siempre en proceso de (re)construcción y sus referentes precisos son constantemente semi-claros. Esta semi-claridad es una parte necesaria del proceso de mediación semiótica, más que una deficiencia de los signos.

Indeterminación necesaria en el proceso de mediación semiótica

La naturaleza semi-clara de los significados de los signos es un sub producto natural del desarrollo. Hay tres facetas en la composición de esta semi-claridad. Primero, la experiencia personal que han de mediar los signos es ella misma indeterminada. El desarrollo acarrea una indeterminación limitada (Valsiner, 1987) –en cada momento de tiempo, es incierto el suceso preciso del siguiente, aunque la dirección general y el rango de posibilidades pueden ser determinables. En otras palabras, los fenómenos mismos que van a representarse por un signo creado son inherentemente ambiguos. Los signos sólo pueden ser semi-claros porque sus *referentes están cambiando constantemente.* Los referentes están cambiando debido a la irreversibilidad del tiempo.

En segundo lugar, el *proceso de construcción de signos es abierto.* Las formas en que pueden surgir los signos a partir de la experiencia indeterminada limitadamente están plagadas de ambigüedades, especialmente en tanto la generalización es parte de la construcción del signo. Cualquier signo generalizado es ambiguo con relación a su contexto de surgimiento: surge sobre la base de un contexto dado, pero llega a generalizarse más allá de él. En cualquier nuevo contexto de su recontextualización, puede sujetarse a usos más "estrechos", que otra vez son ambiguos en relación con la versión generalizada del signo. Así, la naturaleza de la construcción del signo conduce a la ambigüedad del signo.

Finalmente, *los propios signos acarrean dualidad,* que en sí es ambigua. Cuando se interpreta desde una perspectiva dialógica, cada signo -en el momento de su construcción- produce su opuesto que opera como su "sombra" o campo de contraste. Así, para los signos palabras como "papa", "justicia", "felicidad" -surgen de modo co-genético los campos contrastantes de sus opuestos ("no-papa", "no-justicia", "no-felicidad") (v. Herbst, 1995; Surgan, 1997). Estos campos de opuestos (o anti-signos) -especialmente en cuanto ellos mismos están mal definidos- crean una tensión opositora con los signos, la cual es la base que constituye el uso singular de un signo en un contexto único particular (es decir, como se describió arriba en la segunda razón de la ambigüedad).

Estos tres dominios de procesos dinámicos -la experiencia misma, su relación con los signos construidos y la dualidad de los propios signos- garantizan que los recursos mediadores semióticos sean constructos temporales que incluyen el potencial para su transformación. Así, es bastante bien conocido con qué facilidad el amor se convierte en odio en el mundo humano, o con qué facilidad surge la guerra de la paz (Simmel, 1906). Las posibilidades de reconstrucción constante de los signos que se usan para comprender un escenario social pueden conducir a la modulación semiótica de los roles, las relaciones y los sentimientos.

Algunos ejemplos. Una mujer dice de su novio "él realmente no me quiere", lo que implica un nuevo contraste entre "querer" y "querer realmente". El último es un nuevo nivel de construcción del signo, notable por la naturaleza afectiva y nebulosa del cualificador "realmente". La generalización afectiva que

se logra por la vía de tal construcción puede ser profunda para la persona. Puede conducir a un reclamo discursivo orientado a una meta, de la forma "Si realmente me quisieras, harías X (o no harías Y)", una recontextualización del significado construido que puede tener profundas implicaciones al nivel de la experiencia o las acciones.

De modo similar, los grupos sociales utilizarían tales construcciones en sus esfuerzos por comprender la novedad (que con frecuencia es un evento nuevo problemático). En la acusación pública de una persona (que había estado jugando el rol de una diosa), después de una ceremonia frustrada de caminar sobre el fuego en la India, las condiciones establecidas semióticamente crean trampas significativas:

> *Tú eres la diosa -tú sabes todo- así que dinos. Si no lo haces, sabremos que eres una farsa, sentada aquí sin ninguna diosa en tu cuerpo -y te golpearemos tan fuerte que en verdad te vamos a enderezar.(fFreeman, 1981, p. 321, énfasis agregado)*

Los reclamos generalizados como éste indican el potencial del sistema semiótico para permitir la creación instantánea de complejos de significado. El poder regulador cultural de estos últimos está exactamente en su carácter general, mal definido, en cierto sentido nebuloso. Los usos de tales complejos generalizados permiten la explicación de todo sin riesgo para el que explica (p.e. el uso de la naturaleza omniabarcadora del lenguaje por los adivinadores, v. Aphek & Tobin, 1990). Con todo, queda la dualidad entre los complejos de significado construidos y las experiencias a las que se hace referencia.

Raíces históricas y extensión de la perspectiva semiótica de desarrollo

La dualidad de la estructura *signo* < - > *referente* se reconoce tanto en las perspectivas estática como dinámica. El enfoque en la generalización vía los signos tiene su raíz en el Modelo Organon de Karl Bühler, en particular el enfoque en la generalización como algo que surge de la ambigüedad de los límites del mensaje (Bühler, 1934/1990). Existe una ambigüedad, o tensión, inherente que está presente en esta estructura triangular, que conduce (según Bühler) a *generalizaciones abstractivas* por los sistemas psicológicos humanos. Los signos operan como organizadores culturales del despliegue de la relación psicológica con los contextos de experiencia en el escenario aquí-y-ahora. Tal relación se dispara tanto por el escenario inmediato como por las pre-concepciones, orientadas hacia el futuro, que la persona tiene del escenario. Toda adaptación psicológica es constructiva del signo y orientada al futuro, dado que la realidad de la irreversibilidad de la experiencia personal no permite "retornos" a los escenarios previos. Lo que es posible es el surgimiento de un nuevo escenario aquí-y-ahora que *es similar a* algún otro previo, pero *nunca es el mismo* (v. Sovran, 1992). La "identidad" de la construcción reflexiva humana de categorías es un ejemplo de generalización abstractiva.

Los organizadores culturales operan dentro del sistema psicológico de la persona

Los organizadores (o reguladores) culturales son un sistema de significados que regulan la reflexión (tanto cognoscitiva como afectiva) y la acción. Estos significados *se construyen por el sistema psicológico de la persona,* bajo la guía restrictiva de parte de varios agentes sociales en el mundo social de la persona (otras personas, instituciones sociales, mensajes codificados en el ambiente que reflejan diferentes sistemas de valores, etc.). Tal "gula social" puede orientarse simultáneamente hacia objetivos variables (con frecuencia opuestos), poniendo a la persona constructora en medio de interpretaciones ambivalentes de una situación dada, o en dilemas morales que no pueden resolverse por los esquemas existentes de normas sociales. De aquí la necesidad de centrar el proceso constructivo dentro de la persona individual. En la psicología, el núcleo de los fenómenos psicológicos sólo es posible debido a la existencia de mundos psicológicos personales, conocidos directamente sólo por las personas mismas. Este rasgo central de los fenómenos psicológicos guió una vez el desarrollo de la orientación metodológica introspectiva dentro de la psicología, la cual fue anulada por el foco en la "objetividad de la conducta" (Danziger, 1990). Más aun, la experiencia psicológica sólo es posible al unísono con una persona y no es posible sin una persona. Por ejemplo, las instituciones sociales o los grupos sociales no pueden experimentar algo como unidades a menos que estén constituidas por personas, quienes traen

algo de sus mundos intra-psicológicos para crear un fenómeno de grupo o institucional. La persona es el núcleo de los fenómenos sociales, justo porque ontogenéticamente los mundos psicológicos personales surgen a través de la participación del input social proveniente de otras personas.

El mundo social es heterogéneo y, por tanto, está mal definido

La realidad del mundo social siempre es heterogénea, cambiante y llena de aspectos no claros, redundancias y aspectos ilógicos de la guía de los "otros sociales" para las personas en desarrollo. La persona en desarrollo es guiada socialmente ("asistida", "dirigida", "forzada", etc.), pero sólo raramente todo este "input" orientado a metas es monolítico. Acarrea demandas o expectativas mutuamente contradictorias o desvinculadas o inconsistentes hacia la persona en desarrollo, haciendo así necesario para la persona convertirse en el agente que sintetiza estos "inputs" en el propio sistema psicológico personal de sentimiento, razonamiento y acción.

Es la tarea de síntesis personal de la "cacofonía del input social" la que establece a la persona como el agente central necesario (así como el campo dentro del que aparecen fenómenos) para las perspectivas culturales dentro de la psicología. La invención de la mediación semiótica en la filogenia humana es un recurso de afrontamiento de las incertidumbres de la vida, por un lado, y de las expectativas sociales, por el otro. La "avalancha" de sugerencias sociales puede afrontarse constructivamente por una persona a través de organizadores culturales. La persona en desarrollo construye personalmente tales medios semióticos, signos, con base en la "semiósfera" (lenguaje incluido) en los procesos de experimentar el "input" polifónico de las sugerencias sociales que emanan de otras personas.

Los organizadores culturales son así fenómenos *intrapsicológicos,* aunque su surgimiento está basado en la naturaleza sociogenética de la ontogenia humana. Los organizadores culturales son productos de procesos de interiorización-exteriorización. Son *productos funcionales orientados al futuro* -en tanto construidos, regulan el desarrollo de un estado aquí-y-ahora hacia su *siguiente* versión en el tiempo. Simultáneamente se vuelven funcionales dentro de procesos de proalimentación de más largo plazo: a veces pueden evocarse constructivamente en el futuro más distante para organizar un encuentro específico inminente con las condiciones (siempre) novedosas del ambiente.

Similitud de la construcción teórica: reguladores culturales y genéticos

La noción de organizadores culturales acarrea una analogía directa con la noción de genes reguladores en la genética moderna de la síntesis de proteínas. En esta última, las relaciones sistémicas específicas entre genes reguladores hace posible (o imposible) que se construya una estructura de proteína particular. Puede sostenerse que en el funcionamiento psicológico humano, el papel de la regulación de las posibilidades generativas de la mente humana tiene prioridad sobre la cartografía del conjunto completo de las posibilidades semióticas humanas.

No obstante, esta analogía se detiene en la noción de sistemas reguladores jerárquicos y modificables. En contraste con el dominio de la regulación genética, el sistema semiótico permite la construcción flexible de nuevos reguladores. Pueden construirse nuevos signos y aparecer en ubicaciones dominantes en el sistema regulador semiótico. Esta naturaleza dinámica de los procesos de regulación semiótica es una maldición para los psicólogos (cuyas esperanzas de describir las estructuras de dichos sistemas mediadores son aplastadas por el cambio inmediato del sistema), aunque esa regulación flexible es crucial para el papel que juega en las vidas psicológicas humanas -permitiendo una adaptación altamente flexible a través de la presentación cambiante de los fenómenos.

Construcción abierta del signo y sus implicaciones: flexibilidad y redundancia

Dada la propensión a construir signos siempre nuevos, y a cambiar los significados específicos de los existentes, así como la flexibilidad para operar simultáneamente (lo mismo que sucesivamente) en varios

niveles de abstracción, los procesos psicológicos humanos pueden abrirse inherentemente en forma infinita a nuevas formas de reflexionar sobre cualquier situación. Esta apertura excesiva es un resultado necesario de los esfuerzos de adaptación orientados hacia el futuro, que se siguen de la irreversibilidad inevitable del tiempo. Cada situación "aquí-y-ahora" en la vida de un ser humano es inevitablemente única y novedosa, y es a través de la construcción del sistema de organizadores culturales -recursos semióticos- que la persona puede funcionar con una notable coherencia a través de estas situaciones únicas.

Esta coherencia puede garantizarse a través de la *sobreproducción* de signos -puesto que cada contexto de experiencia futuro es necesariamente desconocido, la mejor preadaptación para esto sería

(a) la producción de muchos signos que pueden aplicarse igualmente en la situación esperada,

(b) permitir el surgimiento de sistemas jerárquicos de relaciones entre estos signos (los cuales pueden "sintonizarse finamente" a la situación novedosa emergente a través de alteraciones de las propiedades sistémicas de la jerarquía), y

(c) permitir el distanciamiento flexible (y de igual manera la re-vinculación flexible) de diferentes complejos de signos respecto de cualquier contexto nuevo.

La combinación de estas tres características de la construcción del signo garantiza *tanto* la *redundancia* (esto es, el mismo escenario está sobre-controlado por múltiples sistemas de significado) y la *flexibilidad* de los sistemas de reguladores culturales humanos. La pregunta relevante para la comprensión de los procesos psicológicos *no* es *a qué se parecen* (en un presunto estado estático "verdadero"), sino *qué formas pueden tomar* si se confrontan por condiciones contextuales especificables. La psicología como ciencia ha tenido un miserable "archivo de pistas" en el tratamiento de esta última tarea -el enfoque usual en la ideología de la "predicción de la conducta" ha hecho descarrilarse a la ciencia del camino de comprender la naturaleza condicional-genética de los procesos psicológicos (Lewin, 1927).

Frutos de la redundancia: la importancia de ignorar

Probablemente la principal implicación de este énfasis en la redundancia y la flexibilidad tanto del conjunto de sugerencias sociales como en el caso de la *psique* humana -ambos mediados por organizadores culturales- es *la aceptación de la idea de que la mayor parte del desarrollo humano ocurre a través del ignorar activo y la neutralización de la mayoría de (pero no todas) las sugerencias sociales* a las que está sujeta la persona en la vida cotidiana. Así, un dispositivo de afrontamiento básico para los sistemas psicológicos humanos es una especie de "incompetencia propositiva" en muchos dominios de la vida cotidiana.

Para garantizar la estabilidad relativa de los sistemas psicológicos en desarrollo de la persona, éstos necesitan estar bien amortiguados contra sugerencias sociales de tipo inmediato. Estas últimas pueden estar llenas de dramatismo, esfuerzos por dañar, declaraciones de amor y odio (o ambos), aunque no tiene que darse por supuesto el impacto de tales episodios singulares como si tuvieran "efectos a largo plazo" de algún tipo directo. De aquí que lo que usualmente se ve como "esfuerzos de socialización" (por las instituciones sociales o los padres) necesariamente se contrarrestan por los receptores activos de tales esfuerzos, quienes pueden neutralizar o ignorar una gran cantidad de tales episodios, aparte de algunos episodios singulares particularmente dramáticos. La importancia de las nociones de co-construcción (Valsiner, 1994a, 1994b) y transferencia bidireccional de la cultura (Valsiner, 1989) es de valor teórico en este punto, ayudando a nuestras mentes indagadoras a abstenerse de asumir la suposición prescrita por el sentido común (aunque inadecuada) de la "socialización" unidireccional de los jóvenes por los adultos. Lo que podemos observar en la realidad es el funcionamiento paralelo, intervinculado, de procesos de *paternidad* y *filialidad* (v. Valsiner, Branco & Melo Dantas, 1997).

Implicaciones del ignorar: el desarrollo es lento y conservador

Esto nos hace reconocer la ontogenia humana como un proceso lento y conservador, donde los lugares de apertura al input social se vuelven disponibles en gran medida por la organización intra-sistémica de los organizadores culturales. El sistema emergente de tales organizadores es lo que hace que se acepten algunas de las sugerencias sociales que llegan como "input" para la construcción ulterior de la personalidad, mientras que otras se descartan con la ayuda de diversas estrategias amortiguadoras.

En otros términos, la ontogenia humana es relativamente conservadora en el surgimiento de fenómenos psicológicos novedosos -mediados semióticamente- que serían preservados. Existe un contraste entre la flexibilidad inmediata de la construcción y reconstrucción de los signos en el escenario aquí-y-ahora, y el mantenimiento de las generalizaciones y matices construidos. Microgenéticamente, la adaptación semiótica humana a los escenarios aquí-y-ahora es sobreproductiva -aunque sólo pocos de estos productos se transfieren al nivel del desarrollo ontogenético.

Este problema no es exclusivo al desarrollo de los sistemas reguladores culturales. Existen problemas similares (que están sin resolver) en la teoría evolutiva -el surgimiento de adaptaciones locales *(idioadaptaciones)* no necesariamente conduce a un nuevo nivel cualitativo en el desarrollo de la especie *(aromorfosis,* v. Sewertzoff, 1929). De la misma manera, no es automáticamente el caso que un episodio descrito microgenéticamente en un contexto particular de la vida del niño (incluso un episodio traumático) llegará a ser causal para la progresión ontogenética del niño. El ignorar aspectos de los eventos aquí-y-ahora ocurre dos veces, primero en el escenario mismo (no dejando "entrar" las condiciones -sugerencias sociales- en el sistema psicológico) y, en segundo lugar, no dejando que algunas de las experiencias mediadas semióticamente de un momento jueguen un papel ulterior en la progresión ontogenética. Estos dos niveles de "amortiguamiento", a través del ignorar activo de episodios particulares, garantizan la *elasticidad psicológica* de la regulación cultural humana de las experiencias.

Implicaciones para la construcción de la metodología

A veces pueden expresarse ideas refinadas dentro de la psicología, aunque su longevidad es siempre un problema en una ciencia que descaradamente hace énfasis en que es "empírica". La psicología parece estarse moviendo entre períodos de duda en sí misma ("crisis") y de orgullosa autoafirmación de su naturaleza de ciencia básica. En ninguno de los dos estados actúa de manera productiva -alardear y lamentarse no son sino dos formas de mantener el *status quo.*

En realidad es la manera en que se conectan mutuamente las nuevas ideas teóricas y la comprensión de los fenómenos de interés lo que garantiza o bien la consecución de nuevo conocimiento o el advenimiento de prácticas de producción de muchos estudios con un limitado valor en cuanto a conocimiento general. En su historia reciente, la psicología ha tenido éxito más frecuentemente en éste que en aquella. De aquí que la cuestión de la metodología sea de importancia central. Por metodología no me refiero a un conjunto de métodos (que es la implicación común del uso del término en la psicología reciente), sino a un "ciclo epistemológico" -el proceso de las acciones del investigador que incluye la axiomática general, la comprensión de los fenómenos, las teorías construidas, los métodos construidos y, finalmente pero no menos importante, los datos construidos (Branco & Valsiner, 1997). Los datos tienen que representar los aspectos seleccionados de los fenómenos, en formas trazadas por las construcciones teóricas. La "bondad" de los datos sólo es posible de evaluar dentro del "ciclo de la metodología" en términos de su consistencia con las otras partes del ciclo y no independientemente.

Esta perspectiva sobre la metodología no es nueva en la ciencia. Se edifica sobre las tradiciones Europeas continentales en las ciencias básicas (Asendorpf & Valsiner, 1992). Tiene por objeto combatir los esfuerzos "postmodernistas" de ver todo el conocimiento como necesariamente fragmentado (localizado en un escenario dado), los cuales curiosamente apoyan el ethos hiperempirista en la psicología. A menos que el conocimiento psicológico sea de valor generalizable, no es conocimiento científico en absoluto.

Desde la perspectiva semiótica de desarrollo que esbocé arriba, se siguen necesariamente una cantidad

de requisitos metodológicos:

1. Preservación del tiempo en la construcción de las unidades de análisis.

Si se asume la noción de la construcción irreversible de organizadores culturales por las personas, entonces naturalmente el marco temporal que permitiría representar este proceso de surgimiento necesita estar presente en los datos empíricos. Esto puede incluir el uso de unidades temporales que se traslapan mutuamente para la detección de procesos de surgimiento, por ejemplo Unidad 1 que acarrea A-B-C, Unidad 2 C-D-E, etc. (v. Valsiner, 1995). Partes de los fenómenos semi-formados (por tanto, difíciles de clasificar) pueden ser las partes naturales de las unidades que preservan el tiempo.

2. La ciencia psicológica estudia estructuras dinámicas que se transforman (no "variables").

Dada la generatividad semiótica que se asume en la presente perspectiva, los experimentos psicológicos no pueden verse como si requiriera el simple cambio -por el experimentador- de variables "independientes" para verificar su "efecto" sobre las "dependientes". De hecho, pueden no existir "variables" en el sentido estricto del término (entidades cuantitativas que pueden variarse a voluntad del experimentador, independientemente una de otra y de las interpretaciones que les atribuyan los participantes en la investigación). Más bien, la situación experimental es construida (y re-construida) por el experimentador en su estructura total, la cual se espera que evoque en el sujeto un proceso de co-acción y co-pensamiento. Estos últimos procesos serían el blanco del análisis -los equivalentes en el habla tradicional de las "variables dependientes". Es claro que el modelo popular de la "cuantificación como objetividad" (v. Valsiner, 1987, cap. 5) deja de usarse en el caso de esta modificación del método experimental y que el foco de interés son las rutas de la transformación de una estructura hacia formas novedosas.

3. La fuente empírica definitiva para la derivación de datos es el caso singular: una persona particular estudiada en sus procesos de negociación con el escenario particular aquí-y-ahora.

En esta perspectiva las generalizaciones se realizan de casos singulares hacia el funcionamiento genérico del sistema de personalidad. La tarea empírica del investigador es analizar primero el funcionamiento sistémico de la personalidad singular y, luego, añadir el conocimiento de las maneras en que el sistema funciona, a través de las personas, en un modelo genérico. El proceso de tal agregación post-análisis es el de la re-aplicación del modelo genérico (creado con base en un caso singular) como patrón hipotético a nuevos casos singulares seleccionados. Los últimos pueden seleccionarse con base en información acerca de la posición del caso dentro de una muestra (conduciendo así a una combinación de información basada en el caso y basada en la muestra, aunque con primacía de la primera). De hecho, la selección de los casos a partir de diferentes rangos de la muestra (esto es, usando información sobre diferencias inter-individuales) -a partir de los extremos y del medio de la distribución- puede ayudar al lado inductivo del proceso de generalización. Si se demuestra que el modelo genérico hipotetizado a partir del caso singular (y basado en un caso singular tomado digamos del rango medio de la distribución de la muestra) funciona en casos que son un "gasto" en la distribución, el investigador está en camino hacia el conocimiento básico. Esta estrategia es bien conocida en lingüística, donde lo adecuado de una proposición teórica se prueba en ejemplos singulares de lenguaje, probando en casos extremos que pueden refutar la proposición. El hallazgo de tales contraejemplos singulares fuerza al sistema teórico a reconstruirse o en ocasiones puede conducir al abandono del sistema.

Punto final: Consistencia en el pensamiento psicológico

Este trabajo tuvo como meta presentar una perspectiva cultural de desarrollo sobre los procesos psicológicos. No es importante tratar de ubicar la perspectiva bosquejada aquí dentro del "paisaje" usual (sincrónico) de "teorías y sistemas" en psicología. Es irrelevante si se le clasifica como "social",

"cognoscitiva", "ecológica", "vygotskiana", "piagetiana" o cualquier otra categoría.

Más bien, la historia que se desarrolló ha sido sobre la consistencia en la teorización y la construcción de la metodología psicológicas. Si la meta de un psicólogo es establecer un sistema de tipo teórico que presupone axiomáticamente la irreversibilidad del tiempo de desarrollo, la mediación semiótica y la construcción flexible de los sistemas psicológicos, entonces se siguen en consecuencia necesidades claramente especificables para orientar los esfuerzos empíricos de investigación. El requisito de una metodología estrictamente científica en psicología es entonces un imperativo para mantener la consistencia entre todas las diversas partes del "ciclo" que constituyen la metodología (Branco & Valsiner, 1997). La mera etiquetación de una u otra perspectiva como "científica" por la convención socio-institucional o el poder -sin mantener la consistencia-, puede conducir a la hiperproducción de estudios empíricos sin valor generalizable, o a la mera proliferación de "literaturas" en un dominio de contenido dado. Incluso si las ideologías "postmodernas", que ensalzan el "conocimiento local" y dudan de la generalizabilidad, pueden proveer de una legitimación social suficiente a la fragmentación del conocimiento psicológico en conjunto, es dudoso que tal construcción de la psicología sea algo más que la construcción de valor social sobre la base del pseudo-empirismo (para usar el término de Smedslund, ver Smedslund, 1994, 1995). Manteniendo esta duda (en el pensamiento post-modernista) en mente, el esfuerzo presente no fue sino un acto de delimitar la de otra manera creciente indeterminación en lo que es la psicología en el final del siglo XX.

BIBLIOGRAFÍA

Aphek, E., & Tobin, Y. (1990). *The semiotics of fortune-telling.* Amsterdam: John Benjamins.

Asendorpf, J. B. & Valsiner, J. (1992). Three dimensions of developmental perspectives. En J.B. Asendorpf, & J. Valsiner (Eds.), *Framing Stability and Change* (pp. ix. Xxii). Newbury Park, CA: Sage.

Bergson, H (1907/1945). *L'Evolution Créatrice.* Genève: Éditions Albert Skira.

Branco, A. U., & Valsiner, J. (1997 in press). Changing methodologies: a co-constructivist study of goal orientations in social interactions. En G. Misra (Ed.), *Psychology in developing societies* New Delhi: Sage

Bühler, K. (1934/1990). *Theory of Language: The representational function of language.* Amsterdam: John Benjamins.

Cairns, R. B., Elder, G. H., & Costello, E.J. (Eds.), *Developmental Science* (pp. 190-222). New York: Cambridge University Press.

Danziger, K. (1990). *Constructing the Subject.* Cambridge: Cambridge University Press.

Freeman, J. M. (1981). A firewalking ceremony that failed. En G. R. Gupta (Ed.). *The Social and Cultural Context of Medicine in India* (pp. 308-336). New Delhi: Vikas Publishing House.

Herbst, O. P. (1995). What happens when we make a distinction: An elementary introduction to co-genetic logic. En T. Kindermann & J. Valsiner (Eds.), *Development of Person-Context Relations* (pp. 67-79). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Lewin, K. (1927). Gesetz und Experiment in der Psychologie. *Symposion,* 7, 375-421.

Sewertzoff, A. (1929). Direction of evolution. *Acta Zoologica, 70,* 59-141.

Simmel, G. (1906). The sociology of secrecy and of secret societies. *American Journal of Sociogy, 11, 4, 441-498.*

Smedslund, J. (1994). What kind of propositions are set forth in developmental research? Five case studies. *Human Development,* 37, 280-292.

Smedslund, J. (1995). Psychologic: common sense and the pseudoempirical. En J. A. Smith. R. Harré, & L. van langenhove (Eds), *Rethinking Psychology* (pp. 196. 206). London: Sage.

Sovran, T. (1992). Between similarity and sameness. *Journal of Pragmatics,* 18, 4, 329-344.

Surgan, S. E. (1997). Architectonics of the semiotic self. Unpublished thesis. University of North Carolina at Chapel Hill.

Valsiner, J. (1987). *Culture and the Development of Children's Action.* Chichester: Wiley.

Valsiner, J. (1989). *Human Development and Culture.* Lexington, MA: D. C. Heath

Valsiner, J. (1994a). Culture and human development: a co-constructionist perspective. En P. van Geert, L. P. Mos, & W. J. Baker (Eds.), *Annals of Theoretical Psychology.* Vol. 10 (pp. 247-298). New York: Plenum.

Valsiner, J. (1994b). Co-constructionism: what is (and is not) in a name? En P. van Geert, L. P. Mos, & W. J. Baker (Eds.), *Annals of Theoretical Psychology.* Vol. 10 (pp. 343-368). New York: Plenum.

Valsiner, J. (1995). Meanings of "the data" in contemporary developmental psychology: constructions and implications. Gastvorträg am 12. Tagung der Fachgruppe Entwicklungspsychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Leipzig, 27. September.

Valsiner, J., Branco, A. U., Melo Dantas, C. (1997). Co-construction of human development: Heterogeneity within parental belief orientations. En J.E. Grusec & L. Kuczynski (Eds), *Handbook of Parenting and the Transmission of Values.* New York: Wiley.

LA PRIMACÍA DE LA ACCIÓN MEDIADA EN LOS ESTUDIOS SOCIOCULTURALES*

James V. Wertsch
Universidad de Clark

RESUMEN

Después de una breve revisión de las razones para utilizar "sociocultural", en oposición a "cultural-histórico", "sociohistórico" o algún otro término, se sostiene que una relación adecuada de la agenda para la investigación sociocultural debe fundamentarse en la noción de "acción mediada". Apoyándose en los escritos de Vygotsky, Bakhtin y otros, se sostiene que debe entenderse la acción mediada como implicando una tensión irreductible entre los recursos mediacionales proporcionados por el escenario socio cultural, por un lado, y el uso contextualizado único de estos recursos al llevar a cabo acciones concretas, por el otro. En esta perspectiva, cualquier intento de reducir la unidad básica de análisis de la acción mediada a los recursos mediacionales o al individuo aislado llevará a conclusiones erróneas. Se sugiere que usando la acción mediada como una unidad de análisis, las ciencias humanas estarán en una mejor posición para plantearse algunos de los problemas sociales más apremiantes de hoy.

Palabras Clave: Investigación sociocultural, unidad de análisis, acción mediada.

En años recientes ha habido una cantidad creciente de investigaciones y escritos dedicados a los estudios "socioculturales" (p.e. Baker-Sennet, Matusov & Rogoff, 1992; Forman, Minick & Stone, 1993; Wertsch, 1991; Wertsch, del Río & Alvarez, en prensa). Como resultado, el término "sociocultural" ha llegado a adquirir un conjunto de significados nuevos, asociados con una aproximación, sociedades profesionales (la Sociedad para la Investigación Sociocultural) y así sucesivamente. En este artículo voy a bosquejar lo que veo como una de las nociones definitorias de lo que tratan al menos algunos de los esfuerzos de investigación sociocultural. Esta es la noción de "acción mediada".

Comienzo con unos cuantos comentarios sobre terminología, específicamente acerca de por qué prefiero "sociocultural" (aproximación sociocultural, investigación sociocultural) a "psicología cultural" (Cole, 1990, Shweder, 1990). Mi preferencia está fundada en la creencia de que un tratamiento adecuado de los problemas implicados aquí requerirá un tipo de aproximación transdisciplinaria o no disciplinaria y que el término "socio cultural" aun está libre de alusiones disciplinarias. Cole y Shweder proporcionan, por supuesto, ejemplos sobresalientes de erudición interdisciplinaria, pero creo que es probable que la confianza continuada en "psicología" y el modificador "cultural" (comúnmente asociado con la antropología) tiente a muchos lectores a restringir sus horizontes disciplinarios en formas que a la larga limitarán nuestros esfuerzos.

Para algunos lectores, el "socio" en "sociocultural" indicará una orientación hacia problemas estudiados con frecuencia en la sociología o la teoría social y el "cultural" indicará una preocupación con problemas estudiados comúnmente en la antropología y la sociología de la cultura. Desde esta perspectiva, el término "socio-cultural-histórico" podría ser aun más apropiado, aunque demasiado voluminoso en mi perspectiva (al respecto ver Cole, en prensa), puesto que reconoce también la importancia de la historia como una disciplina. Sin embargo, deseo evitar tal reclamo de delimitación disciplinaria hasta donde sea posible, ya que creo que una vez que los fenómenos llegan a estar divididos en áreas distintas en las que diversas perspectivas disciplinarias se consideran relevantes, las posibilidades de poner otra vez todo junto de nuevo se vuelven cada vez más remotas.

---

* Este artículo se publicó originalmente como "The primacy of mediated action in sociocultural studies" en *Mind, Culture, and Activity,* 1994, 1(4), 202-208. Se agradece a ésta revista -y en particular a Peggy Bengel- su autorización para la presente traducción. Traducción realizada por Gilberto Pérez Campos.

Para otros lectores todavía, el uso del término "sociocultural" puede tomarse como palabra en clave para vygotskiano. Yo sería el último en renegar de la importancia de las intuiciones de Vygotsky para una aproximación sociocultural. Sin embargo, señalaría que uno no debe igualar una aproximación sociocultural con una aproximación puramente vygotskiana. En realidad, Vygotsky rara vez empleó el término sociocultural, si es que alguna vez lo hizo, empleando en su lugar los términos "cultural histórico" y "sociohistórico", términos que reflejan una perspectiva que difiere en una forma esencial de aquellas a las que me dirijo aquí.

Una de las diferencias más importantes se desarrolla a partir de la preocupación de Vygotsky por crear una psicología marxista. Debido a esto, así como debido a su confianza en los evolucionistas culturales de su época, los estudios que él y Luria condujeron en Asia Central en los años 1930 (Luria, 1976) se entienden de modo más adecuado como trans-históricos que como trans-culturales en sus suposiciones. Tal aproximación a los fenómenos culturales está llena de trampas teóricas y políticas (Wertsch, 1991) y, por lo tanto, no acepto ciertos aspectos esenciales de la formulación de Vygotsky cuando trato de bosquejar una aproximación sociocultural.

Hasta aquí en cuanto a lo que no es una aproximación sociocultural. A la larga, por supuesto que es más importante decir lo que sí es. En el nivel más general, una aproximación sociocultural tiene que ver con las maneras en que la acción humana, incluyendo la acción mental (v.g. razonar, recordar), está inherentemente vinculada con los escenarios cultural, institucional e histórico en los que ocurre. La relación en discusión aquí entre la acción humana y el escenario sociocultural no es una relación de causalidad unidireccional. En particular, la pretensión no es que los escenarios socioculturales de alguna manera causen la acción humana. En un sentido, precisamente la inversa parece ser el caso -la acción humana parece constituir los escenarios socio culturales. En vez de formular la relación implicada aquí en términos de bifurcaciones y oposiciones, el intento es ver la acción humana y el escenario sociocultural como niveles de análisis diferentes analíticamente pero inherentemente relacionados. En esta perspectiva uno no puede dar cuenta de la acción humana sin tomar en consideración su escenario cultural, institucional e histórico. Por otra parte, tales escenarios son producidos y reproducidos a través de la acción humana.

En este nivel de generalidad, muchos lectores pueden encontrar poco que objetar en lo que he dicho. Muchos simpatizarán con el llamado a explicar las relaciones entre los procesos mentales y los escenarios cultural, institucional e histórico en los que ocurren. Sin embargo, las dificultades empiezan a surgir cuando nos volvemos al problema de cómo deberían formularse exactamente estas relaciones. Ya he rechazado las posiciones reduccionistas en las que la mente se explica con base en el escenario sociocultural o viceversa. Sin embargo, el problema al tratar de evitar estas rutas es que las alternativas con frecuencia nos parecen simplemente agobiantes. Si debemos tomar en cuenta todas las dimensiones del fenómeno antes de que podamos examinar cualquiera de ellas, parece que no hay una forma manejable de "irrumpir" en el complejo ciclo de problemas a mano.

Quisiera argumentar que la salida a este aprieto es encontrar una unidad de análisis que no sea reduccionista, y a la vez sea manejable, y creo que una buena candidata para satisfacer estos requisitos es la *acción mediada.* La noción de acción mediada que bosquejaré aquí deriva en buena medida de los escritos de Vygotsky y M. M. Bakhtin (1984, 1986). No obstante, hay muchas otras fuentes hacia las que uno podría volverse al desarrollar este constructo. Por ejemplo, la noción de John Dewey (1938) de "acción instrumental" está relacionada en muchos aspectos esenciales y las ideas trazadas por Kenneth Burke (1966, 19869) sobre la "acción simbólica" podrían usarse para proveer incluso de otro punto de partida diferente aunque relacionado.

Las raíces de la noción de acción mediada como se presenta aquí pueden rastrearse hasta la explicación de Vygotsky de la "mediación" *(oposredstvovanie).* Como lo señalé en otro lugar (Wertsch, 1985, 1991), los alegatos sobre cómo median los instrumentos y los signos la acción humana se volvieron cada vez más importantes para Vygotsky hacia el fin de su carrera, punto que se refleja en su comentario de 1933 de que "el hecho central con respecto a nuestra psicología es el hecho de la mediación" (1982, p. 166). Era fundamental para esta orientación comprender que los recursos mediacionales como el lenguaje y los instrumentos técnicos no facilitan simplemente las formas de acción que ocurrirían de otra manera.

Más bien,

> *estando incluido en el proceso de la conducta, el instrumento psicológico altera el curso completo y la estructura de las funciones mentales. Lo hace determinando la estructura de un nuevo acto instrumental, igual que un instrumento técnico altera el proceso de una adaptación natural determinando la forma de las operaciones de trabajo (1981, p. 137)*

Estos reclamos se jugaron, en manos de Vygotsky, principalmente en relación con el lenguaje. Sin embargo, esto era parte de un cuadro más amplio en el que "los siguientes pueden servir como ejemplos de instrumentos psicológicos y sus sistemas complejos: lenguaje; diversos sistemas de conteo; técnicas mnemónicas; sistemas de símbolos algebraicos; obras de arte; escritura; esquemas; diagramas, mapas y dibujos mecánicos; todo tipo de signos convencionales; etcétera" (Vygotsky, 1981, p. 137).

El análisis de Vygotsky de la mediación es central para la comprensión de su contribución a la psicología. De hecho, es la clave en su aproximación a la comprensión de cómo el funcionamiento mental está ligado a los escenarios cultural, institucional e histórico, puesto que éstos escenarios modelan y proporcionan los instrumentos culturales que son dominados por los individuos para formar ese funcionamiento. Dentro de esta aproximación, los recursos mediacionales son lo que podría denominarse los "portadores" de los patrones y el conocimiento sociocultural.

Al desarrollar su línea de razonamiento sobre estos problemas, Vygotsky tendió a enfocarse en el proceso de dominio de los recursos mediacionales existentes y dijo relativamente poco acerca de cómo el empleo activo de estos recursos genera y transforma los significados y los instrumentos culturales y cómo da lugar a unos nuevos. No debería tomarse esto como indicación de que él veía el proceso de dominio de los recursos mediacionales simplemente como aprendizaje memorístico; de hecho, una de sus contribuciones principales fue bosquejar cómo el significado de la palabra se desarrolla en formas complejas en la ontogénesis. Sin embargo, el telos de este desarrollo se entendió en primer lugar en términos de dominio de un sistema de significado existente, y por tanto como ajuste a un escenario socio cultural existente más que en términos de cómo el uso activo de un sistema de significado puede transformarlo.

El cambio de énfasis de hablar sobre mediación y recursos mediacionales a hablar de *acción* mediada está motivado en parte por el reconocimiento de que los humanos juegan un papel activo al usar y transformar los instrumentos culturales y sus sistemas de significados asociados. Como han sostenido Zinchenko (1985) y Wertsch (1985), cierta noción de acción, más bien que de significado de la palabra, es más consistente con la aproximación general dentro de la psicología que bosquejó el propio Vygotsky (es más consistente con la formulación general de "Vygotsky el metodólogo", Davydov y Radzikhovskii, 1985), y ciertamente tiene más sentido desde la perspectiva de los hallazgos que han surgido durante el medio siglo pasado en la psicología y disciplinas relacionadas. En otras palabras, la noción de acción mediada por un instrumento (Zinchenko, 1985) o acción mediada (Wertsch, 1991) parece ser un buen candidato para continuar un programa de investigación sociocultural de inspiración Vygotskiana.

La esencia de la acción mediada es que implica un tipo de tensión entre los recursos mediacionales tal y como son provistos en el escenario sociocultural y el uso singular contextualizado de estos recursos en la realización de acciones concretas particulares. En esta perspectiva, cualquier intento de reducir esta unidad básica de análisis a los recursos mediacionales o al individuo en aislado está extraviado. Sin embargo, la tentación de hacerlo es grande, ya que al menos en Occidente, parecemos preferir unidades básicas de análisis que no dejen tensiones irresueltas, ya no digamos irresolubles. Wertsch, Tulviste y Hagstrom (1993) explicaron la acción mediada en términos de agencia, a la que definen como "individuo(s)-actuando-con-recursos-mediacionales", y argumentaron que la agencia no debería verse como algo que es una propiedad del individuo considerado en aislamiento. Más bien, aquella "se extiende más allá de la piel" (Wertsch, 1991).

Los escritos de uno de los contemporáneos de Vygotsky, Bakhtin (1984, 1986) son muy útiles para explicar estos puntos sobre la tensión irreductible inherente en la acción mediada. Como filósofo, historiador de la cultura y estudioso de la literatura, Bakhtin no se enfocó en el mismo conjunto de

fenómenos psicológicos que interesaron a Vygotsky. Sin embargo, su forma de dar cuenta de la expresión, con sus propiedades de "multivocidad"[*] y "dialogicidad", proporciona intuiciones no menos esenciales en lo que son los problemas bajo consideración.

En manos de Bakhtin la expresión, o "la *unidad real* de comunicación en el habla" (1986, p. 71), es una forma de acción mediada. Los recursos mediacionales implicados incluyen lo que Bakhtin denominó "lenguajes nacionales", los cuales son los sistemas gramaticales comunes que entendemos como un lenguaje tal como el francés, el ruso o el inglés. Sin embargo, una de las principales contribuciones de Bakhtin fue identificar otros niveles de formas de lenguaje y sistemas de significado que sirven para mediar la producción de expresiones (Wertsch, 1991). En particular, tuvo importantes intuiciones en lo que denominó "géneros de habla" tales como las órdenes militares y los géneros cotidianos de saludo, despedida y felicitación. De acuerdo con Bakhtin:

> *Un género de habla no es una forma de lenguaje sino una forma típica de expresión; como tal, el género también incluye una cierta clase típica de expresión que es inherente a él. En el género la palabra adquiere una expresión típica particular. Los géneros corresponden a situaciones típicas de comunicación en el habla, a temas típicos y, consecuentemente, también a contactos particulares entre los significados de las palabras y la realidad actual concreta bajo ciertas circunstancias típicas (Bakhtin, 1986, p. 87).*

En esta perspectiva, la producción de cualquier expresión incluye la invocación de un género de habla (como recurso mediacional, en la terminología empleada aquí).

> *Hablamos sólo en géneros de habla definidos, esto es, todas nuestras expresiones tienen formas típicas definidas y relativamente estables de construcción del todo. Nuestro repertorio de géneros de habla oral (y escrita) es rico. Los usamos de manera confiada y diestra en la práctica, y es muy posible que ni siquiera sospechemos su existencia en la teoría. Como el Señor Jourdain de Moliere quien, cuando hablaba en prosa, no tenía idea de lo que estaba haciendo, nosotros hablamos en diferentes géneros sin sospechar que existen (Bakhtin, 1986, p. 78).*

Tal vez debido a que se enfocó en los géneros de habla más que en las unidades lingüísticas que son la preocupación típica en lingüística, Bakhtin fue capaz de formular una explicación de las expresiones que reconoció claramente la tensión inherente entre los recursos mediacionales (en este caso en la forma de géneros de habla) y su ejemplificación singular. La acción mediada de producir expresiones se vio como si estuviera moldeada por la combinación irreductible de instrumento cultural y uso singular. Una de las formas en que esto surgió en sus escritos tiene que ver con la diferencia entre los aspectos "reiterativo" y "no reiterativo" de las expresiones (y los conjuntos de expresiones que forman un texto).

> *Todo texto presupone un sistema de signos comprensible para todos (esto es, convencional, válido dentro de los límites de una colectividad dada), un "lenguaje". (...) A este sistema pertenecen todos los elementos del texto que son repetidos y reproducidos, reiterativos y reproducibles (...) Sin embargo, al mismo tiempo, todo texto (en virtud de que constituye una expresión) representa algo individual, singular, no reiterativo y ahí se encuentra todo su significado (su intención, la razón por la que ha sido creado). (...) Con relación a este aspecto, todo lo que es reiterativo y reproducible resulta ser materia prima y medio. En esta medida, este segundo aspecto o polo va más allá de los límites de la lingüística y la filología. Es inherente al texto pero se vuelve manifiesto sólo en situaciones concretas y dentro de secuencias de textos (dentro de la comunicación verbal en un cierto dominio). Este polo no está enlazado a los elementos (reiterativos) del sistema de lenguaje (esto es, a los signos), sino a otros textos (no reiterativos) por*

[*] He traducido "multivoicedness" mediante el neologismo multivocidad, el cual me parece que conserva el sentido de *multiplicidad de voces* presentes en la misma expresión (N. del T .).

relaciones particulares de naturaleza dialógica. (1979, pp. 283-284).

Entonces, el cuadro que surge de la expresión como acción mediada es, de nuevo, uno en el que existe una tensión irreductible o dialéctica entre los recursos mediacionales, con sus propiedades reiterativas, por un lado, y la singularidad o irrepetibilidad de la ejemplificación por el otro.

En una explicación más general de la acción mediada, esta aproximación afirma que el uso individual concreto o instanciado de los instrumentos culturales siempre incluye algún grado de singularidad y flexibilidad. Ya sea que estemos preocupados con el uso de un programa de computadora, el uso de una palabra en un lenguaje o cualquier otra forma de acción mediada, ningún par de usos de un instrumento son completamente idénticos. Cada uno implica cierto grado de singularidad, y cada ejemplificación implica por lo tanto algún grado de variación y de potencial para la innovación y la creatividad. Sin embargo, al mismo tiempo, cualquier instancia de acción mediada implica una dimensión reiterativa, hecho que deriva de la inclusión de recursos mediacionales como un aspecto inherente de tal acción. En esta perspectiva, la tensión irreductible generada por el encuentro entre los recursos mediacionales, los cuales son "convencionales y válidos dentro de los límites de una colectividad dada", por un lado, y el uso concreto de estos recursos, el cual es "individual, singular, no reiterativo", por el otro, está incluida en la acción mediada.

CONCLUSIÓN

El problema general que he tratado de plantear aquí es si la noción de acción mediada puede servir como una unidad básica de análisis para la investigación socio cultural. Por las razones que he esbozado arriba, creo que puede hacerlo. La clave de su viabilidad en este papel es la tensión irreductible que reconoce entre recursos mediacionales, por un lado, y la ejemplificación singular, o uso de estos recursos, por el otro. Entre otras cosas me parece que esta unidad de análisis provee una forma de evitar la "antinomia individuo-sociedad", la cual ha sido uno de los principales obstáculos en las ciencias sociales (cf. Wertsch, en prensa). También provee un medio para reintegrar los esfuerzos en las ciencias humanas con los de las humanidades. De aquí que la acción mediada parezca tener el potencial para reunir otra vez muchas de las divisiones de las ciencias humanas que las han deslizado hacia el aislamiento -aislamiento que con frecuencia es sarcástico y casi siempre improductivo.

Más importante aun, me parece que concentrándose en la acción mediada tenemos la oportunidad de llevar las ciencias humanas a asumir de manera productiva algunos de los problemas sociales más perturbadores de hoy. La razón de esto es que en vez de aproximarse a los problemas como si vinieran pre-empacados en rebanadas disciplinarias aisladas, podemos tratarlos en algo que se aproxime a su complejidad real en el mundo. Esto no constituye un llamado a renunciar a la pericia y la especialización, al menos de ciertos tipos. Sin embargo, sí constituye un llamado para contrarrestar ciertas tendencias perniciosas de la pericia y la especialización. Si la noción de acción mediada puede proveer una clase de "piedra de toque" o "cámara de compensación" donde pueden mantenerse en contacto los análisis de una variedad de perspectivas mientras examinan problemas complejos, habrá servido a su propósito potencial más alto.

NOTAS

Un esbozo anterior de este artículo se presentó en el Simposium “Puntos de Encuentro entre Teorías de la Mente y Psicología Cultural", V Conferencia Europea sobre Psicología del Desarrollo, Sevilla, España, Septiembre 6.9, 1992. La escritura de este trabajo fue apoyada por un grant de la fundación Spencer. Además, se reconoce gratamente la hospitalidad del Departamento de Psicología Evolutiva y Básica de la Universidad de Sevilla durante mi año sabático 1992-1993. Las afirmaciones que se hacen y los puntos de vista expresados son la sola responsabilidad del autor.

BIBLIOGRAFÍA

Baker-Sennet, J., Matusov, E. & Rogoff, B. (1992). Socio cultural processes of creative planning in children's playcrafting. En P. light & G. Butterworth (Eds.) *Context and Cognition: Ways of learning and knowing.* N.Y.: Harvester Wheatsheaf.

Bakhtin, M.M. (1979). *Estitika Slovesnogo Tvorchestva* (la Estética de la Creatividad Verbal) Moscú: Iskusstvo.

Bakhtin, M.M. (19841. *Problems of Dostoesvsky's Poetics* (C. Emerson, Ed. y Trad.). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Bakhtin, M.M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays* (C. Emerson & M. Holquist, Eds. V.W. McGee, Trad.). Austin: University of Texas Press.

Burke, K. (1966). *Language as Symbolic Action.* Berkeley: University of California Press.

Burke, K. (1969). *A Grammar of Motives.* Berkeley: University of California Press.

Cole, M. (1990). Cultural psychology: A once and future discipline? En J.J. Berman (Ed.) *Nebraska Symposium on Motivation,* 1989: *Cross-Cultural Perspectives,* 37 (pp. 279.3361. Lincoln: University of Nebraska Press.

Cole, M. (en prensa). Socio-cultural-historical psychology: Some general remarks and a proposal for a new kind of cultural-genetic methodology. En J.V. Wertsch, P. del Rro & A. Alvarez (Eds.) *Sociocultural Studies of Mind.* Cambridge: Cambridge University Press.

Davydov, V.V. & Radzikhovskii, LA. (1985). Vygotsky's theory and the activity-oriented approach in psychology. En J.V. Wertsch (Ed.) *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian perspectives.* N.Y.: Cambridge University Press.

Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry.* N.Y.: Holt, Rinehart & Winston.

Forman, E.A., Minick, N. & Stone, C.A. (Eds.) *Contexts for Learning: Sociocultural dynamics in children's development.* N.Y.: Oxford University Press.

Luria, A.R. (1976). *Cognitive Development: Its cultural and social foundations.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Shweder, R.A. (1990). Cultural psychology-what is it? En J.A. Stigler, R.A. Shweder & G. Herdt (Eds.) *Cultural Psychology: Essays on comparative human development* (pp. 1.46). Cambridge University Press.

Vygotsky, L.S. (1981). The instrumental method in psychology. En J.V. Wertsch (Ed.) *The Concept of Activity in Soviet Psychology.* Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe.

Vygotsky, L.S. (1982). *Sobrannie Sochinenii, Tom Pervyi: Voprosy Teorii i Istorii Psikhologii* (Obras Reunidas, Volumen 1: Problemas en la Teoría y la Historia de la Psicología) Moscú: Izdatestvo Pedagogika.

Wertsch, J.V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of the Mind.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the Mind: A sociocultural approach to mediated action.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wertsch, J.V. (en prensa) The need for action in sociocultural research. En J.V. Wertsch, P. del Río & A. Alvarez (Eds.) *Sociocultural Studies of Mind.* Cambridge: Cambridge University Press.

J.V. Wertsch, P. del Rro & A. Alvarez (Eds.) (en prensa). *Sociocultural Studies of Mind.* Cambridge: Cambridge University Press.

Wertsch, J.V., Tulviste, P. & Hagstrom, F. (1993). A socio cultural approach to agency. En Forman, E.A., Minick, N. & Stone, C.A. (Eds.) *Contexts for Learning: Sociocultural dynamies in children's develapment* (pp. 336-356). N.Y.: Oxford University Press.

Zinchenko, V.P. (1985). Vygotsky's ideas about units of analysis of mind. En J.V. Wertsch (Ed.) *Culture, Communieation, and Cagnition: Vygatskian perspectives.* N.Y.: Cambridge University Press.

ENTREVISTA CON JAAN VALSINER*

Rafael Palacios Abreu
ENEP Iztacala

RESUMEN

Se presenta una breve reseña histórica de lo que se ha denominado Psicología Cultural. Analiza las aportaciones y límites del conductismo, cognoscitivismo y psicoanálisis al desarrollo científico de la Psicología. Se sugieren algunas posibilidades de la Psicología Cultural para enriquecer el avance científico de la disciplina.

Palabras Clave: Psicología cultural, ciencia psicológica, categorizaciones.

R.P. *¿Cuál es su opinión sobre la ciencia de la Psicología en la actualidad?*

J. Valsiner: Pienso que la psicología continúa en la misma crisis en que se encuentra desde hace 100 años, trata de ocultar la crisis estricta que subyace a la creencia en el poder de los métodos. La creencia en el poder de los métodos parece tomar proporciones religiosas en la época actual. Así los psicólogos se preparan para usar los métodos dados más que construir nuevas ideas.

R.P. *¿Cuál es su opinión acerca del panorama de la disciplina, en particular de los grandes discursos del conductismo y del psicoanálisis y otras concepciones?*

Valsiner: Déjeme decir que la psicología cultural es una de las nuevas grandes concepciones. Creo que tenemos que observar el marco histórico. Cuando la psicología emerge era muy usual que los psicólogos construyeran teorías generales junto con una mirada cuidadosa a los fenómenos. Las diferentes teorías se llegaron a clasificar juntas bajo rótulos generalizados y es así como se lograron elaborar categorías como conductismo, o psicoanálisis o psicología sociocultural en la actualidad o cognoscitivismo o psicología ecológica. Así, más o menos desde los inicios del siglo XX, particularmente cuando apareció el manifiesto conductista en 1914, los psicólogos han funcionado con categorizaciones de las teorías y no con las teorías mismas. Así, por ejemplo, bajo la categoría de conductismo, se incluye casi todo lo que tiene que ver teóricamente con la conducta. Así, tenemos el conductismo de Pavlov, que no era conductual sino fisiológico, el conductismo de Betcherev que era conductual más no elementarista. Tenemos el conductismo de Watson el cual era religioso, en el sentido de declarar su rechazo a la introspección. Así, tenemos el conductismo de Tolman, conductismo propositivo que tuvo un vínculo efectivo con la psicología de la Gestalt y así sucesivamente. Vemos exactamente lo mismo bajo el rótulo cognoscitivismo, psicología sociocultural y psicoanálisis, donde, otra vez tenemos desde sus inicios la oposición entre el análisis psicológico de Pierre Janet y el psicoanálisis de Sigmund Freud y, luego, por supuesto, todos los revolucionarios contra Freud inmersos en el movimiento psicoanalítico. Así, permítame tratar de responder la pregunta en una forma diferenciada. Primero, no creo que hablar de categorías generales de psicología, como conductismo, cognoscitivismo, psicología socio cultural, psicología ecológica, psicoanálisis, en la mayoría de los casos ayude, para nada a la psicología. Creo que hablar acerca de categorías generales nos conduce a luchas innecesarias entre los seguidores de las diferentes categorías, más que a un análisis cuidadoso de lo que realmente se hace en las teorías bajo cada una de esas categorías. La segunda parte de la respuesta es regresar a la construcción de la teoría general que estaban haciendo el psicoanálisis, el cognoscitivismo de todo tipo y algunos

* La entrevista se llevó a cabo los días 20 y 21 de octubre de 1997 en el marco del simposium *"Unidades analíticas para la Psicología Cultural",* realizado en la UNAM *campus* Iztacala.

conductistas. Este interés en la construcción de teorías generales junto con la búsqueda de los fenómenos, es muy saludable para la psicología. Pienso que la psicología padece la ausencia de este tipo de construcción, empírica y teórica a la vez.

R.P. ***¿Cuál es su opinión sobre la controversia de la ubicación de la psicología entre las ciencias naturales y las ciencias sociales?***

Valsiner: De nuevo, la clasificación de las ciencias, en ciencias naturales y en ciencias sociales, es una clasificación de metanivel o de meta-metanivel. Decir que la psicología pertenezca a uno u otro grupo de ciencias es otro indicador del mismo problema: tratar de hablar en términos de categorizaciones de pertenencia, categorizaciones de identidad más que del objeto de estudio de la psicología. Ahora, uno podría argumentar que la incertidumbre y ambigüedad de los discursos políticos de la psicología sobre la identidad, ya sea dentro de las ciencias naturales o sociales, es ella misma el resultado de la ambigüedad en el objeto de investigación. Así, la conducta humana es simultáneamente natural y social por lo que fácilmente puede pertenecer a ambas. Si este es el caso entonces la solución a esta ambigüedad es extremadamente simple, a través de la creación de una tercera categoría de las ciencias socio-naturales a la que pertenezca la psicología y no pertenezca casi ninguna otra disciplina. Por ejemplo, la antropología puede pertenecer a ambas, pero la sociología, más bien se mueve hacia las ciencias sociales. Si creamos una tercera categoría para solucionar un problema particular se vuelve innecesario ubicar cierta disciplina en una de las dos categorías, entonces la pregunta acerca de los problemas que tiene el psicólogo con la clasificación, ya sea en las ciencias naturales o en las ciencias sociales es en sí mismo muy curioso porque muchas de las llamadas ciencias naturales funcionan con los mismos principios con los que la psicología necesita funcionar, por ejemplo, casi cada aspecto de la faceta de desarrollo de la psicología encaja mejor con la biología del desarrollo, que con el resto de la psicología. No podemos hablar del funcionamiento psicológico humano sin tomar en cuenta la naturaleza sistémica abierta que, sin embargo, es una característica biológica general. De la misma manera, hay ejemplos de cómo ideas teóricas específicas que empiezan en la psicología se introducen en las ciencias duras clásicas o ciencias naturales, en el sentido de la física o la química. La termodinámica de Ilya Prigogine toma prestado sus conceptos de la filosofía de Henri Bergson, la cual, a su vez, se construyó con base en evidencia de la Psicología; igual que el trabajo de James Baldwin, quien a la vuelta del siglo se convirtió un una fuente muy importante para la filosofía de Henri Bergson. Dado que toda clase de cruces mutuos de los límites de las ciencias naturales y sociales indican que el trabajo real en psicología no es natural ni social sino ambos. Al respecto de cómo la Psicología ha venido siendo una ciencia vinculada solamente con una de las dos categorías, por ejemplo, aquella que postula que la psicología es ciencia solamente si es una ciencia natural pertenece a las ciencias naturales; es esencialmente una visión muy limitada, porque no es claro que la Psicología sea considerada una ciencia natural. Si la Psicología es considerada como una ciencia natural, entonces la metodología de la psicología debería excluir muchos de las facetas analíticas que en la actualidad afirman hacer Psicología científica. Por ejemplo, la metodología estadística no sería apropiada para ciencias naturales orientadas biológicamente y no sería aplicable en la mayoría de las tan llamadas "ciencias duras que no la necesitan. Así, podemos seguir dando ejemplos como estos, pero el punto básico se mantiene: la psicología puede pertenecer a una tercera categoría y por medio de la categorización como una ciencia de una tercera categoría uno se aleja del "complejo de inferioridad" infinito de no ser una ciencia, o seguir en luchas sin fin acerca de su ubicación en las ciencias naturales, o en las ciencias sociales, o encontrando las forma de ubicarla entre ambas.

R.P. ***¿Cuál es su perspectiva del desarrollo histórico de la psicología cultural?***

Valsiner: La psicología cultural ha surgido como un nuevo término en la psicología contemporánea, más o menos a partir de 1990. También se postula que el término se ha utilizado a partir de finales de la década de los 70s. Ese término reúne una diversidad de aproximaciones que tratan de restaurar como foco central el significado y los significantes como el objeto de estudio del fenómeno psicológico. Como otras, muchas de las psicologías culturales contemporáneas necesitan un oponente y encuentran su oponente en diferentes clases de psicología que a menudo utilizamos. Así, las psicologías culturales son construidas utilizando al cognoscitivismo como su oponente, o como su antecesor. Algunas veces el

conductismo es visto como el oponente, pero todos esos son usos retóricos de las grandes categorías de las teorías psicológicas. Realmente no son necesarios para tratar de construir la psicología cultural. De hecho, los elementos o partes de los sistemas teóricos de la psicología cognoscitivista o del conductismo pueden ser encontrados al interior de las diferentes versiones de la psicología cultural y eso es natural porque cualquier nueva tendencia en psicología será construida en base a las elaboraciones conceptuales anteriores, a veces en forma explícita y a veces tratando de ocultar sus raíces de las teorías más antiguas. En realidad, el objeto del significado siempre ha estado en algún lugar de la mente de los psicólogos. Es por eso que la psicología cultural no es realmente una nueva psicología, pues es tan antigua como la psicología que surgió de la filosofía. Así, encontramos reclamos de quien se dice el pionero de la psicología cultural, como es el caso de Juan Bautista Vico en el siglo XVIII y así en adelante. Wilhem Van Humboldt quien con sus teorías sobre el lenguaje sería uno de los fundadores de la psicología cultural. En ese aspecto, la psicología cultural tiene raíces históricas muy sólidas, algunas de las cuales se reconocen en 1990 y algunos de ellos son pasados por alto como existe la tendencia en cualquier disciplina de pasar por alto su historia.

R.P. ***¿Qué tan próxima o distante ubica a la psicología cultural respecto a las grandes concepciones psicológicas como el conductismo, psicoanálisis y el cognoscitivismo?***

Valsiner: Algunos aspectos de la psicología cultural están muy cercanos a algunos aspectos de los conceptos pertenecientes a dichas concepciones. No existe ninguna dificultad en ver alguna raíz piagetiana en algunas psicologías culturales, el conductismo, en sus diferentes versiones, resurge en el discurso analítico de las direcciones de la psicología cultural que son ateóricas y orientadas al análisis de texto. Vería muy similar al objeto central del conductismo inicial buscando en el comportamiento más que fenómenos intrapsicológicos. Así, algunos discursos de perspectiva analítica están explícitamente organizados para excluir a la persona del discurso analítico. La psicología cultural niega la existencia del fenómeno intrapsicológico. Esto es muy paralelo a lo postulado por Watson en 1914 y todos los conductistas de Norteamérica acerca de que la conducta es el único objeto disponible como objeto de estudio y el postulado para excluir referencias a procesos intrapsicológicos, es bastante similar al análisis de textos actuales utilizando significados lingüísticos y excluyendo las referencias de quien produce el texto y las características psicológicas de las personas que producen el texto y cómo los textos son producidos por seres humanos reales. Así, podemos ver el paralelismo en la psicología cultural contemporánea entre postulados axiomáticos específicos de clase similar en los viejos postulados de categorías como conductismo, etc. Todas esas semejanzas, por supuesto, no deberían ser vistas como una simple reducción de la versión de la psicología cultural de tradiciones precedentes ya que existen similitudes que son interesantes por sí mismas. Creo que, incluso, en un discurso con una perspectiva analítica, con formas nuevas y diferentes de mirar el discurso nos darán nuevas ventanas de acceso a los fenómenos culturales en personas humanas, aún cuando el análisis discursivo trate de evitar hablar de personas. Las limitaciones propias de una perspectiva dada son suficientemente productivas para canalizar la perspectiva dada para darnos nuevos conocimientos de otra clase. Así, tenemos que mostrar las semejanzas del análisis del discurso y el conductismo, no significa reducir el valor del análisis del discurso sino enfatizar cómo en toda la producción de nuevo conocimiento es muy frecuente tener que re-hacer algunas etapas que utilizaron las tradiciones iniciales o las modas. Por supuesto, el peligro del análisis del discurso o de cualquier otra versión de la psicología cultural, por ejemplo, la teoría de la actividad, es que se conviertan en modas para la búsqueda modas en sí mismas, como el conductismo llegó a ser una moda en sí mismo y como resultado, tuvimos un conductismo improductivo como tal. Eso no significa que las teorías del conductismo sean improductivas, de hecho ellas han sido muy productivas si ellas son tomadas posteriormente; por ejemplo, el conductismo de Edward Tolman proporcionó una nueva e interesante aproximación para cualquier tipo de psicología incluyendo a la psicología cultural. Esto significa simplemente que una moda para la búsqueda de la moda o la moda de autorreproducirse es una forma garantizada, en cualquier ciencia para no producir nuevo conocimiento.

R.P. ***¿Cuál es su opinión acerca de la integración de las distintas psicologías culturales? ¿Es factible? ¿Es deseable?***

Valsiner: Espero que la psicología cultural no se llegue a integrar en una gran concepción porque eso sería el final de la psicología cultural si llegara a convertirse en un conjunto homogéneo de ideas y se cerrase a nuevos desarrollos. ¿Por qué la psicología cultural es, en la época actual, interesante y productiva? Es exactamente por ser heterogénea hasta el punto de que las distintas partes de la psicología cultural aún no marchan juntas en todo. Así, encontraremos inmensas discrepancias en las ideas de aquellas partes de la psicología cultural que tienen su foco en la persona, preservado a la persona en esquemas psicológicos culturales y otras direcciones que tratan de eliminar a la persona y considerar a la persona ser una entidad innecesaria en la psicología cultural. Así, si se fueran a eliminar esas discrepancias, probablemente dichos esfuerzos intelectuales carecerían de interés.

R.P. ***¿Cuál es su opinión sobre una ciencia psicológica específica en lugar de una concepción global de psicología?***

Valsiner: Parece que el problema principal de toda la psicología es ver unidad en la diversidad, reconocer cómo la variabilidad interindividual es realmente el resultado de procesos psicológicos panhumanos. El siglo XX fracasó en resolver ese problema. Más bien lo transfirió al reconocimiento de las diferencias interindividuales hacia el estudio de las diferencias de las personas más que a esquemas teóricos, que permitirían ver la unidad en la diversidad. Esa fue la meta principal para William Stern que se dejó sin solución en el siglo XX. Pienso que esto se convertirá en un gran problema en el siglo XXI si la psicología sobrevive como una disciplina. Por supuesto, la psicología cultural estaría muy cerca de retornar al gran problema general. El segundo problema que, al parecer, será también muy importante y que no se ha enfatizado es el problema del afecto o las emociones. Esto fue muy ampliamente enfatizado en los inicios del siglo XX, en términos de diferentes esfuerzos de darle sentido a los sentimientos complejos, pero al final del siglo XX ha llegado a convertirse casi al limitado estudio de la expresión afectiva o del reconocimiento.

R.P. ***¿Qué clase de preparación requieren los nuevos psicólogos al final del siglo XX y del nuevo milenio?***

Valsiner: Se debe partir del hecho de que existen diferentes clases de psicólogos y nos debemos preguntar sobre qué tipo de psicólogos deseamos formar. Para aquellos que trabajan en problemas aplicados necesitan adquirir mucha experiencia directa y estar preparados para el momento en que dejen la universidad. En este momento, los psicólogos son pensadores utópicos, tratando de mejorar la sociedad sin saber qué es lo que necesita mejorarse de la sociedad. Para ser más exactos, podemos decir que ellos no tienen una idea muy clara de la complejidad de la sociedad cuando se llega a la práctica aplicada. Los nuevos psicólogos necesitarán educación básica en matemáticas, no sólo en estadística, en fisiología antropología, programación y computación, quizás también historia de la ciencia y filosofía.