

Introducción

El énfasis actual en la calidad de la educación ha dado lugar a varios modos y medios de examinar los resultados de los procesos educativos. En este libro deseo volver a tratar el tema de la pedagogía visto desde un conjunto particular de posturas dentro de la teoría social. Mi argumento es que si no comprendemos cómo se implementan en las instituciones las posibilidades para aprender, nuestros intentos de mejorar realmente la calidad se verán frustrados. Mediante la revisión de una rama de la teoría social, consideraré el impacto que pueden tener los factores sociales, culturales, históricos e institucionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Mi propuesta es interpretar el término «pedagogía» haciendo referencia a las formas de práctica social que conforman el desarrollo cognitivo, afectivo y moral de cada individuo. Si consideramos que las prácticas pedagógicas influyen en la formación de la identidad y en el resultado del aprendizaje definido, por ejemplo, por las puntuaciones obtenidas en pruebas, entonces hace falta una forma de teoría social que nos permita modelar e investigar los factores que puedan tener algún efecto. En consecuencia, en este libro se intentará comprender los procesos de la educación mediante modelos que tengan en cuenta una amplia gama de influencias y resultados.

Cada vez hay más interés por lo que se ha dado en llamar «teoría sociocultural» y por su pariente cercana, la «teoría de la actividad». Estas dos tradiciones están relacionadas históricamente con la obra de L. S. Vy-

gotsky y las dos intentan ofrecer una explicación del aprendizaje y del desarrollo como procesos mediados. En la teoría sociocultural se destaca la mediación semiótica con un énfasis especial en el habla. En la teoría de la actividad es la actividad misma la que pasa a un primer plano de análisis. Los dos enfoques intentan teorizar y proporcionar instrumentos metodológicos para investigar los procesos por los que los factores sociales, culturales e históricos conforman la actuación humana. Ninguna de las dos explicaciones recurre al determinismo porque las dos reconocen que, en el curso de su propio desarrollo, los seres humanos también conforman activamente las fuerzas mismas que actúan para conformarlos a ellos. Este modelo mediador, que supone la influencia mutua de factores individuales y supraindividuales, se encuentra en el núcleo de muchos intentos de desarrollar nuestra comprensión de las posibilidades de intervenir en los procesos de aprendizaje y desarrollo del ser humano. Para muchos educadores ofrece instrumentos importantes para el desarrollo de una comprensión de la pedagogía. Lo importante es que este corpus de trabajo teórico abre, o más bien reclama, una imaginación pedagógica que reflexione sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje como algo que es mucho más que una interacción cara a cara o una simple transmisión de aptitudes y conocimientos previamente prescritos. En este libro se examinarán los desarrollos teóricos que se están produciendo en este campo y se ilustrarán algunas de sus repercusiones mediante ejemplos concretos de prácticas pedagógicas basadas en la teoría.

Así pues, el objetivo de este libro es examinar las repercusiones pedagógicas del corpus de trabajos teóricos que se está desarrollando bajo la influencia de la obra de L. S. Vygotsky, que ha sido traducida y re-traducida del ruso original y ha dado lugar a una amplia gama de interpretaciones y ampliaciones. Estos desarrollos de la teoría social están creando nuevas e importantes posibilidades para la práctica de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas y fuera de ellas. Nos ofrecen constructos teóricos, nociones y comprensiones que podemos emplear para desarrollar nuestro pensamiento sobre las prácticas de la educación.

Muchas de las ideas que se encuentran en la base de este libro se forjaron originalmente en una época de rápida e intensa agitación social, la Revolución rusa. Fueron desarrolladas por una persona que había recibido el encargo de crear un sistema estatal para la educación de los niños «desatendidos pedagógicamente» (Yaroshevsky, 1989, pág. 96). Este

grupo incluía a los niños sin hogar, de los que entonces había muchos, y a los que tenían unas necesidades especiales. En julio de 1924, Lev Vygotsky, que entonces tenía 28 años, fue nombrado para dirigir la Comisaría popular para la educación pública. Según él, la cultura de la educación hasta entonces vigente requería una profunda transformación que las nuevas circunstancias sociales imperantes en Rusia hacían posible. Se embarcó en la creación de teorías psicológicas que él y otros usaron como instrumentos para el desarrollo de nuevas pedagogías para todos los estudiantes.

También hoy estamos asistiendo a un período de cambio social muy rápido. En el corazón de unos cambios fundamentales en el mercado laboral y en las relaciones sociales se encuentran transformaciones en los medios y en las pautas de comunicación. Estas transformaciones han creado nuevas demandas y también ofrecen nuevas posibilidades para enseñar y aprender. En una época como ésta, puede que ya no sea adecuado el saber o «sentido común» que hemos recibido sobre la educación tal como se practicaba cuando íbamos a la escuela.

Parece prudente dedicar un poco de tiempo a definir los límites de este proyecto. Aunque no presentaré una visión exhaustiva de todas las iniciativas pedagógicas que tienen una raíz vygotstskiana, intentaré ilustrar las posibilidades pedagógicas que se están generando en el campo teórico. Un requisito básico para esta tarea es presentar las cuestiones teóricas esenciales y examinar el campo de aplicación. Abordaré estos temas en los capítulos 2 y 3. En este capítulo presentaré un esbozo de las cuestiones que se examinarán más adelante con mayor detalle. Así pues, abriré la discusión sobre la pedagogía examinando la amplitud de su definición. En la discusión sobre Vygotsky se argumentará que el concepto de mediación es un elemento fundamental de su tesis. En la segunda mitad de este capítulo introduciré varias cuestiones que se examinarán en los capítulos 2 y 3 mediante una consideración de la mediación dentro del marco de referencia vygotstskiano.

Pedagogía

Según Moll (1990), Vygotsky consideraba que la capacidad de enseñar y de beneficiarse de la enseñanza es un atributo fundamental del ser humano:

La principal aportación de Vygotsky fue desarrollar un enfoque general que integraba plenamente la educación, como actividad humana fundamental, en una teoría del desarrollo psicológico. La pedagogía humana, en todas sus formas, es la característica distintiva de su enfoque, el concepto central de su sistema (Moll, 1990, pág. 15).

Junto a muchos otros (por ejemplo, Wertsch, 1985a), Moll señala que si bien Vygotsky manifestó un interés en el desarrollo sociocultural definido de una manera más amplia, dedicó la mayor parte de su tiempo a centrarse en una definición operacional un tanto limitada de lo «social» en sus investigaciones del desarrollo individual. Puesto que mi objetivo en este libro es examinar las consecuencias pedagógicas del trabajo que se ha desarrollado bajo la influencia de Vygotsky, debo dedicar algún tiempo a reflexionar sobre cómo se debe definir. Concretamente, deseo abordar la definición de lo «social» implícita en el propio término «pedagogía». Moll (1990) cita a Premack como base para su afirmación de que la pedagogía es esencial para el desarrollo de «los procesos psicológicos exclusivos del ser humano»:

La presencia de la pedagogía en los asuntos humanos introduce una lengua cognitiva que no se encuentra en otros animales. Si el adulto no remolca al niño, haciéndole objeto de la pedagogía, el niño nunca se convertirá en un adulto (en cuanto a capacidad) (Premack, 1984, pág. 33).

Si la «pedagogía» es *tan* importante para el desarrollo de las funciones psicológicas del ser humano, es esencial que los teóricos, los investigadores empíricos y los profesionales puedan disponer de un modelo válido de su gama y sus posibilidades. Truncar o delimitar el alcance del término equivaldría a pasar por alto posibles fuentes de influencia formativa en la investigación y en el diseño de la enseñanza formal.

Best (1988) examina los cambios en el uso del término «pedagogía» desde su perspectiva como directora del Institut National de Recherche Pédagogique. Su discusión empieza con la definición de finales del siglo XIX atribuida a Henri Marion:

La pedagogía es [...] la ciencia y el arte de la educación. Mas como debemos elegir entre una y otro —siendo la lengua [francesa] por lo general reacia a permitir que la misma palabra denote al mismo tiempo un arte y su correspondiente ciencia—, yo simplemente definiría la pedago-

gía como la ciencia de la educación. ¿Por qué una ciencia en lugar de un arte? Porque [...] la sustancia de la pedagogía reside mucho menos en los procesos que pone en juego que en el razonamiento teórico por medio del cual descubre, evalúa y coordina estos procesos (citado en Best, 1988, pág. 154).

Best plantea la cuestión esencial de si la «pedagogía» entra en conflicto con el «conocimiento». Al preguntar si existe «conocimiento a transmitir» por un lado y «métodos de transmitir esta información» por otro, anuncia uno de los temas fundamentales de este libro. Propone una trayectoria inicial para el uso común del término, desde las consecuencias prácticas de la psicología hasta la doctrina de la enseñanza no directiva (que ella atribuye a Carl Rogers) dentro de la cual la pedagogía se veía como «nada más que intuición». La didáctica —el estudio de la relación entre los alumnos, los enseñantes y las diversas ramas del conocimiento agrupadas en materias educativas— se introdujo en la formación de enseñantes en Francia como una reacción a la reducción del término pedagogía. De esta manera argumenta que la pedagogía general se convirtió en la filosofía, en la sociología y en la psicología social de la educación y que la pedagogía especializada se convirtió en la didáctica. Jarning (1997) sugiere que las ambigüedades entre su conceptualización y organización como campo profesional de conocimiento, por un lado, y como campo de conocimiento basado en una disciplina «pura», por otro, dan lugar a posibilidades para la confusión incluso dentro del contexto escandinavo, donde el término es de uso común.

Ante esta confusión gala y nórdica no nos debe sorprender que en Inglaterra, donde la propia palabra *pedagogy* plantea problemas de pronunciación (¿es una «g» sorda o sonora?), Brian Simon (1985) se preguntara: «¿Por qué no hay pedagogía en Inglaterra?». Simon, como indica Davies (1994), describe una relación explícita entre el contexto social y la práctica educativa:

La pedagogía supone una visión (teoría, conjunto de creencias) de la sociedad, de la naturaleza humana, del conocimiento y de la producción, en relación con los fines educativos, más la inserción de unos términos y unas reglas sobre los medios prácticos y mundanos de su realización (Davies, 1994, pág. 26).

Más recientemente, Watkins y Mortimore (1999) examinaron tres fases de la literatura de investigación en pedagogía, cada una de ellas con un enfoque particular:

- un enfoque en distintos tipos de enseñantes,
- un enfoque en los contextos de enseñanza,
- un enfoque en la enseñanza y el aprendizaje.

En su consideración de las visiones actuales de la pedagogía proponen un modelo complejo que «especifica relaciones entre sus elementos: el enseñante, el aula u otro contexto, el contenido; la visión del aprendizaje y aprender a aprender. Este modelo destaca la creación de comunidades de aprendizaje donde el conocimiento se coconstruye de una manera activa y donde, en ocasiones, el aprendizaje se centra en el aprendizaje mismo» (Watkins y Mortimore, 1999, pág. 8). Estos autores reconocen de una manera implícita la fuerza de la afirmación de Davies sobre la «visión (teoría, conjunto de creencias) de la sociedad, de la naturaleza humana, del conocimiento y de la producción, en relación con los fines educativos» y examinan cómo distintos grupos sociales, como los enseñantes y los legisladores, crean y refutan distintas visiones de la pedagogía. Con todo, concluyen su discusión definiendo la pedagogía como «cualquier actividad consciente de una persona destinada a mejorar el aprendizaje de otra», volviendo así a una versión limitada a un nivel de análisis individual.

Se podría aducir que la definición misma del término pedagogía refleja algunas de las cuestiones que se han planteado cuando los investigadores han abordado el estudio de la educación. Por ejemplo, en el pasado los psicólogos cognitivos estudiaron el pensamiento fuera de la ecología natural del aula. Los antropólogos han estudiado muchos aspectos de la educación pero sólo recientemente han observado el aprendizaje mismo. Ellos, al igual que los grupos de interés de los que hablan Watkins y Mortimore, han colocado sus propias prioridades/visiones/valores en la definición misma del campo de estudio.

En sus primeros escritos, Vygotsky proporciona una postura sociológica incipiente con respecto a la pedagogía que da fe de sus propias «prioridades/visiones/valores»:

La pedagogía nunca es y nunca ha sido políticamente indiferente porque, quérase o no, mediante su propio trabajo en la psique siempre ha adoptado

una pauta social, una línea política particular, de acuerdo con la clase social dominante que ha guiado sus intereses (Vygotsky, 1997b, pág. 348).

Vygotsky proponía un proceso de formación social en el desarrollo de las ideas educativas. Se distanciaba de las posturas pedagógicas naturalistas o de sentido común. Para él, las pedagogías surgen y se conforman en unas circunstancias sociales particulares. Popkewitz (1998) analiza las situaciones que crearon y conformaron las ideas de Vygotsky y de Dewey. Señala que los dos trabajaron en épocas de intensa modernización marcadas por la industrialización, la urbanización y la racionalización. Su argumento es que sus psicologías incorporaban indicios de modernidad. También señala que

- existía una afinidad general entre el interés ruso en crear una nueva unidad de comunidad y la creencia de Dewey de que los individuos desintegrados sólo pueden alcanzar la unidad cuando las energías dominantes en la vida de la comunidad se amalgaman para formar su mente (*ibid.*, pág. 537);
- eran teóricos pragmáticos en el sentido de que veían toda la enseñanza y todo el aprendizaje como algo condicional y contingente [...] para Vygotsky, enseñar y aprender (y educar) eran actividades en colaboración donde no había métodos uniformes (*ibid.*, pág. 538).

Partiendo de estas afirmaciones, Popkewitz desarrolla una definición de la pedagogía con una base muy amplia.

La pedagogía es una práctica de la administración social del individuo social. Desde por lo menos el siglo XIX, los discursos pedagógicos sobre la enseñanza, los niños y el aprendizaje en las escuelas conectaban el alcance y las aspiraciones de los poderes públicos con las capacidades personales y subjetivas de los individuos. Esta administración del niño encarna ciertas normas sobre las capacidades con las que el niño puede llegar a ser autónomo e independiente (Popkewitz, 1998, pág. 536).

Así pues, Popkewitz nos advierte de la necesidad de proporcionar una descripción de la práctica pedagógica donde los factores a gran escala o macrofactores se integren con microniveles de análisis. Esto está implícito en la definición general ofrecida por Bernstein:

La pedagogía es un proceso sostenido por el que alguien adquiere nuevas formas o desarrolla formas existentes de conducta, conocimiento, práctica y criterio, de alguien o algo que es considerado un proveedor y evaluador apropiado. Apropiado o bien desde el punto de vista del adquirente, o bien desde el punto de vista de otro(s) o bien desde el punto de vista de los dos (Bernstein, 1999a, pág. 259).

Esta definición destaca que la conducta, el conocimiento, la práctica y el criterio se pueden desarrollar. Esto la distingue de definiciones que sólo atienden a cuestiones de aptitudes y conocimiento. Indica que un análisis completo de los procesos de desarrollo y de aprendizaje dentro de la práctica pedagógica debe tener en consideración cuestiones cognitivas y afectivas. También sugiere que la provisión pedagógica se puede concebir tanto en función de cosas materiales como de personas. En este libro examinaré las implicaciones de esta definición y consideraré el análisis pedagógico centrado en el contexto dentro del cual tiene lugar la práctica pedagógica.

Intentaré desarrollar una descripción de la práctica pedagógica fundamentada en una visión o conjunto de creencias y teorías que se están desarrollando sobre la base de la contribución de Vygotsky a nuestra comprensión del funcionamiento humano. Siguiendo a Bernstein (1996), consideraré que la práctica pedagógica es un contexto social fundamental por medio del cual tiene lugar la reproducción-producción cultural. Las teorías que subyacen a la construcción social del discurso pedagógico y a sus diversas prácticas suelen permanecer implícitas o se atribuyen al sentido común. La creación de posibilidades para la conciencia dentro de unos sistemas de conocimiento particulares no siempre se tiene en cuenta cuando se realizan análisis de la enseñanza y el aprendizaje. En cierto sentido parece que si bien hay descripciones sociológicas de prácticas de enseñanza y aprendizaje, rara vez se conectan con comprensiones psicológicas del aprendizaje y el desarrollo. El propósito de este libro es proporcionar una articulación clara de un aspecto importante de la teoría social que intenta establecer estas conexiones entre las perspectivas sociales y psicológicas. Luego se intentará examinar sus consecuencias en la práctica.

Vygotsky

En este apartado abordaré el concepto central de la tesis vygotskiana: la mediación. Será necesario que dedique espacio a algunas de las cuestiones fundamentales que se plantean al interpretar este aspecto del texto vygotskiano. En el capítulo 2 examinaré las partes del marco de referencia vygotskiano que giran en torno al concepto de mediación y que son directamente pertinentes para el desarrollo de la práctica pedagógica. En el capítulo 3 presentaré algunos de los desarrollos actuales en la teoría social que de alguna manera tienen su origen en los escritos de Vygotsky. En el capítulo 4 examinaré una gama de intervenciones pedagógicas que tienen su raíz en la teoría sociocultural, en la teoría de la actividad o en la visión general vygotskiana.

El desarrollo de la psicología como disciplina ha pasado por varias etapas. Cada etapa de esta historia ha dejado un importante legado a la siguiente. Una de las razones de que tantos psicólogos occidentales estén leyendo los escritos de un ruso fallecido hace ya mucho puede ser que intenten ampliar las nociones de la llamada revolución cognitiva y que, aun así, sean plenamente conscientes de las limitaciones de muchos de sus productos (por ejemplo, Hirst y Manier, 1995; Sampson, 1981). La práctica de investigación basada en la experimentación en situaciones artificiales ha proporcionado valiosas nociones pero ha acarreado unos costes importantes. El contexto, se define como se define, no ha sido objeto de una suficiente teorización y sus efectos tampoco se han investigado lo suficiente.

Flavell ilustró claramente el papel de las estrategias (y del conocimiento sobre las estrategias) en la experiencia cognitiva interna de los niños y podemos ver un marcado contraste entre esta empresa cognitiva y otras teorías que destacan el aprendizaje posible, el potencial fijo y las limitaciones biológicas estrictas. Sin embargo, la visión de la empresa cognitiva está basada en una postura esencialmente individualista y centrada en el niño, por lo que tiende a pasar por alto un fundamento interpersonal esencial de la investigación de las estrategias: la enseñanza de estrategias [...] Las experiencias de laboratorio de los psicólogos estadounidenses en enseñanza de estrategias eran demasiado limitadas para asimilar el enfoque socioeducativo (Belmont, 1989, págs. 142-143).

Para iniciar la discusión, propondré que Vygotsky desarrolló una teoría según la cual las fuerzas sociales, culturales e históricas desempeñan

un papel en el desarrollo. Sus intentos de teorizar los procesos interpersonales e intrapersonales proporcionan una excelente oportunidad para debatir sobre el determinismo, el reduccionismo y la agencia dentro de un marco de referencia de formación social. Vygotsky abordó la teorización de las implicaciones psicológicas de los factores sociales, culturales e históricos e inició el desarrollo de metodologías apropiadas para impulsar la creación de formas adecuadas de investigación e intervención. Su amplia y generosa aportación interdisciplinaria y multidisciplinaria a la vida intelectual del siglo XX estaba basada en su interpretación de otros pensadores rusos y europeos. Estaba desarrollando una manera de pensar que también encontraba paralelismos en autores de otros lugares y épocas. Además de recurrir a una variedad de disciplinas, también incorporó a sus escritos gran parte de sus lecturas sobre el pensamiento europeo filosófico, psicológico, sociológico y político.

En el campo de la psicología, entre los pensadores estadounidenses se encontraban John Dewey, William James y George Herbert Mead; en Alemania, Wilhelm Spranger, Norbert Elias y los partidarios de lo que ellos llamaban «psicología cultural»; y, en Francia, eran los sociólogos Emile Durkheim y Levy Bruhl, que se dedicaban a las repercusiones del enfoque cultural-histórico para el estudio de la naturaleza humana [...] Los psicólogos rusos también recibieron la influencia de un amplio abanico de pensadores rusos incluyendo a Mikhail Bakhtin (teórico literario y social), Osip Mandelstam (poeta), Pavel Florensky (filósofo) y Sergei Eisenstein (cineasta) (Cole, 1994, pág. 77).

Esta fusión creativa y el correspondiente desarrollo de múltiples perspectivas y creencias acabó sucumbiendo ante la tragedia que sufrió la Unión Soviética bajo Stalin. Fue moldeada, transformada, desarrollada y, en gran medida, suprimida de una manera selectiva durante muchos años. Aunque los textos mismos alcanzaron cierta notoriedad clandestina tanto en la Unión Soviética como en Occidente, en realidad no se llegaron a conocer en Occidente hasta los años setenta.

Una manera de comprender a Vygotsky es verlo como un psicólogo cultural. Aquí no entraré en cuestiones acerca de lo que se debe incluir o excluir en una definición apropiada de la cultura (véase una excelente discusión en Ratner, 1999, págs. 93-121). La variación en la importancia asignada a los componentes semióticos, de actividad y materiales de la

cultura se refleja en la gama de interpretaciones contemporáneas de la obra de Vygotsky, que se discutirán en los capítulos 3 y 4.

Michael Cole abre el primer capítulo de su libro *Psicología cultural* con una discusión de la concepción de Wundt de una psicología experimental; la otra parte de la aportación de Wundt, mucho menos comentada, se centraba en «la tarea de comprender cómo se incorpora la cultura a los procesos psicológicos» (Cole, 1996, pág. 7). Para que la psicología pueda contribuir a una comprensión de la práctica pedagógica concebida como un contexto social fundamental por el que tiene lugar la reproducción-producción cultural, deberá satisfacer las exigencias de la tarea establecida en la segunda psicología de Wundt. El trabajo de la escuela rusa de Vygotsky, Luria y Leont'ev influyó en muchos de los teóricos sociales del siglo XX que intentaron abordar esta cuestión. Un tema esencial para ellos y para este libro es el de la mediación.

Como un primer ejemplo de la importancia del concepto de mediación para el desarrollo de una comprensión del papel de la cultura en los procesos psicológicos, ahora pasaré a comentar algunas cuestiones planteadas por la «lectura» de los teóricos sociales de la escuela rusa en general y de la obra de Vygotsky en particular. Con ello examinaré las propiedades mediadoras de artefactos como los textos en la formación social de las ideas.

Traducción y transformación

La teoría social que se ha desarrollado bajo la influencia de Vygotsky constituye una rica fuente de posibilidades para comprender y desarrollar un proceso de transformación social como la educación. Es importante destacar desde el principio que no adoptaré y, más importante aún, no podría adoptar, una postura fundamentalista en torno a la obra de Vygotsky. Los procesos de recontextualización en el espacio y en el tiempo niegan por sí solos la posibilidad de una «lectura» tan simplista. Intentaré describir y analizar los principales movimientos que se han basado en su obra y luego pasaré a examinar su aplicación práctica en la educación.

Varios autores han notado las lecturas muy selectivas y parciales de los escritos de Vygotsky que se han hecho en Occidente (véase Valsiner, 1988). Muchos intentos occidentales de interpretar a Vygotsky han esta-

do más marcados por el entusiasmo ante las inquietudes pedagógicas de Occidente que por el interés en comprender la gama y la profundidad de los argumentos. Esto se ha visto agravado por una fuerte tendencia a pasar por alto el trabajo de autores rusos más recientes. También hay razones lingüísticas y lingüísticas que harían inoportuno un elogio excesivamente entusiasta:

- Lingüísticas porque, aun con la publicación de sus *Collected Works*, no está nada claro que todos sus trabajos estén disponibles en ruso, por no hablar del inglés. También hay debates y discrepancias acerca de los orígenes de algunos de los textos (por ejemplo, véase Veresov, 1999, pág. 251);
- Lingüísticas porque las muy comentadas dificultades de traducción siguen acosando al lector de las versiones inglesas a pesar de los importantes avances realizados en relación con las primeras versiones.

En el prólogo a Asmolov (1998), Wertsch comenta la dificultad que plantea la traducción de los términos rusos. Examina la transformación de la palabra rusa *lichnost* por medio de su traducción al inglés. La traducción usual de *lichnost* es *personalidad* y Wertsch expresa su inquietud ante el conjunto añadido de interpretaciones asociadas al término *personalidad* en la psicología occidental.

Según Valsiner (1998), *la personalidad* se suele concebir como un fenómeno que «pertenece intrínsecamente a la persona y no está relacionado de una manera causal con el contexto social». Su propia postura sociocultural en cuanto al significado de *personalidad* es que se debería concebir como algo que se crea socialmente:

Se considera que la personalidad aparece en la ontogenia mediante las relaciones sociales y su organización cultural. En sus formas establecidas, la personalidad de origen social se hace relativamente autónoma del mismo mundo social del que ha surgido. Así pues, la personalidad es al mismo tiempo socialmente dependiente e individualmente independiente, siendo mutuamente interdependientes las dos partes de este todo (Valsiner, 1998, pág. 1).

Esta misma definición se puede interpretar como una comprensión que se ha desarrollado bajo la influencia de los escritos rusos y que tam-

bién ha adoptado una postura específica dentro del campo de las interpretaciones posibles. Aquí podemos entrever las posibilidades que ofrece el término mediación. La mediación social-cultural-lingüística del significado actúa para crear una gama de posibilidades individuales de comprensión.

Otro ejemplo de transformación por medio de la traducción nos lo ofrece la palabra rusa *obuchenie*, que se suele traducir por *instrucción*. El bagaje cultural de una pedagogía basada en la transmisión se asocia fácilmente a *obuchenie* cuando se traduce como *instrucción*. El traductor de Davydov (1995) propone que es más adecuado traducir *obuchenie* por enseñanza o enseñanza-aprendizaje porque el término original se refiere a todas las acciones del enseñante en la generación de crecimiento y desarrollo cognitivo. Sutton (1980) también observa que esta palabra no admite una traducción inglesa directa. Sostiene que significa tanto enseñanza como aprendizaje y que se refiere a las dos vertientes de este proceso bidireccional, siendo en consecuencia adecuada para una visión dialéctica de un fenómeno formado por opuestos mutuamente entrelazados:

En consecuencia, su frecuente traducción convencional como simple «aprendizaje» hace que muchas obras rusas pierdan totalmente su sentido en su traducción inglesa, sobre todo el profundo interés soviético en la relación entre *obuchenie* y desarrollo. Se debería recordar que el verbo «desarrollar» es al mismo tiempo transitivo e intransitivo y que, en consecuencia, el punto de vista dialéctico incluirá una visión distinta del concepto de «desarrollo». Los niños no sólo se desarrollan, sino que nosotros, los adultos, los desarrollamos. A fin de cuentas, la psicología evolutiva soviética es una psicología de la enseñanza y de las dificultades de la enseñanza, del mismo modo que la nuestra es del aprendizaje y de las dificultades del aprendizaje (Sutton, 1980, pág. 169).

Al comentar la introducción de Bruner a la traducción de *Thought and Language* [*Pensamiento y lenguaje*] de 1962 (título posteriormente traducido como *Thinking and Speech*) según la cual «la concepción que tiene Vygotsky del desarrollo es al mismo tiempo una teoría de la educación», Moll cita el detallado análisis que hace Cole de los problemas de traducción:

Sacados de su contexto histórico-cultural-lingüístico, incluso la traducción de términos aislados supuestamente claros puede conducir a malenten-

dados inadvertidos. Esta cuestión quedará más clara al considerar el significado del término ruso *obrazovanie*, traducido (correctamente) como «educación». La etimología del inglés revela que «educación» procede de la palabra *educere*, que significa «sacar» o «extraer». Qué diferente es el caso de *obrazovanie*, que ni diccionario ruso en cuatro volúmenes presenta con el ejemplo: «[El océano también participó en la *obrazovanie* de esa franja de tierras». Dado este contexto, vemos una marcada diferencia entre el inglés, que considera la educación como una extracción de lo que ya estaba en el niño, y el ruso, que destaca un proceso de formación provocado por fuerzas externas. Para aplicar aún más las cosas, *obrazovanie* tiene como principal mortemata raíz *obraz*, que en otros contextos es la palabra utilizada para «imagen», por lo que es similar a la creación de imágenes, y cuando buscamos la definición de *obrazovanie* se nos ofrece el término *obuchenie*. Aunque el término *obuchenie* [...] con frecuencia se traduce [...] como «enseñar», en realidad se puede emplear tanto para las actividades de los estudiantes como de los enseñantes, implicando un proceso de doble vertiente de enseñanza/aprendizaje, una transformación mutua de enseñante y estudiante. En consecuencia, si bien Bruner acertaba plenamente al decir que para Vygotsky existe una relación muy estrecha entre educación y desarrollo, cuando profundizamos en el ruso vemos que [Bruner] puede tener razón y, aun así, proporcionar[nos] una representación empobrecida de los conceptos que los lectores rusos dan por descontados y decir, por ejemplo, que la discusión sobre «aprendizaje y desarrollo» que se da en Estados Unidos se da sobre *obuchenie* y desarrollo en la URSS (Cole, citado en Moll, 1990, pág. 24).

Por lo tanto, el hecho de leer/comprender el legado de los primeros psicólogos rusos es en sí mismo un problema de —y para— la psicología cultural. En su discusión del tratamiento que Asmolov hace de *lichnost*, Wertsch emplea la siguiente cita de Bakhtin (1981) para intentar elaborar de una manera muy general una base teórica sociocultural para los problemas de traducción:

En una lengua, gran parte de una palabra pertenece a alguien más. Sólo se hace «propia» cuando el hablante la impregna con su propia intención, su propio acento, cuando se apropia de la palabra, adaptándola a su propia intención semántica y expresiva. Antes de este momento de apropiación, la palabra no existe en una lengua neutra e impersonal. ¡después de todo, un hablante no obtiene sus palabras de un diccionario!), sino que existe en los labios de otras personas, en el contexto de otras personas, sirviendo a las intenciones de otras personas; es de ahí de donde todos deben tomar la palabra y hacerla propia. Y no todas las palabras se prestan con la misma facil-

idad a esta apropiación, a esta captura y transformación en propiedad privada; muchas palabras se resisten obstinadamente, otras siguen siendo ajenas, sonando extrañas en los labios de quien se ha apropiado de ellas y que ahora las pronuncia; no se pueden asimilar a su contexto y se desprenden de él; es como si ellas mismas se entrecomillarían contra la voluntad del hablante. La lengua no es un medio neutral que pasa libremente y con facilidad a la propiedad privada de las intenciones del hablante; está preñada —preñada en exceso— de las intenciones de otros (Bakhtin, 1981, págs. 293-294).

Wertsch anima al lector del trabajo de Asmolov sobre la palabra *lichnost* a tratar como ajena su traducción por *personalidad* poniéndola mentalmente entre comillas y convirtiéndola en «personalidad». Según Wertsch, si el lector se quiere beneficiar del escrito de Asmolov debe reconocer la naturaleza problemática de la traducción. Lo mismo cabe decir de *obuchenie*. Si aceptamos una explicación de la mediación del significado similar a la propuesta por Bakhtin (1981), nos enfrentamos a varios niveles de complejidad mediadora entre —y dentro de— lenguas, culturas y, al leer a Vygotsky, contextos históricos. Como observa Sutton:

En consecuencia, el problema para [...] los psicólogos y educadores anglosajones no es sólo de traducción lingüística, sino también, y quizás en un plano más fundamental, de transición de una sociedad a otra (Sutton, 1980, pág. 33).

Llevada hasta el extremo, esta afirmación podría conducir a la propuesta de que el significando no puede traspasar los límites del tiempo, el espacio y el uso de la lengua. Esta cuestión de la naturaleza situada de la cognición se abordará en los capítulos 2 y 3. Por otro lado, se podría invocar la noción de un significado fundamental y la búsqueda de la verdad esencial encapsulada en el texto podría ser objeto de un minucioso estudio. Pero no es ésta la intención aquí. Tampoco se supone que si se pudiera leer al «verdadero Vygotsky» en los textos disponibles se podrían encontrar respuestas a lo que han demostrado ser problemas pertinaces de la psicología. La sugerencia de Bakhtin de que el lenguaje está «preñado en exceso de las intenciones de otros» nos recuerda que los procesos de mediación son procesos donde los individuos operan con artefactos (palabras/textos) que, a su vez, están conformados en —y por— actividades donde se refutan valores y se negocian significados. En este sentido, los residuos culturales residen en las posibilidades de comunicación y las limi-

tan. Por lo tanto, el proceso mediador no niega la agencia individual o colectiva ni niega las limitaciones de carácter social, cultural e histórico.

Además de las cuestiones de la lectura selectiva y de las asociadas a la traducción/transformación, existen procesos sociales que pueden intentar transformar nuestra «lectura» de Vygotsky. Tul'viste (1988), un autor estonio, nos advierte contra la «exaltación tendenciosa de Vygotsky» que se da en Occidente. En una consideración de las perspectivas para el desarrollo de la psicología vygotskiana, Asmolov nos advierte de este proceso de exaltación:

La canonización de los principios básicos de una teoría comporta unos peligros mucho mayores que cualquier crítica desde dentro o desde fuera. Las teorías nunca mueren por la crítica; mueren a manos de discípulos celosos que tienen prisa en canonizarlas para luego recostarse en sus poltronas. A lo largo de la historia de la ciencia, en cada una de sus etapas, los discípulos siempre han llevado a cabo la misma operación: elevar principios al rango de postulados que no exigen ninguna comprobación (Asmolov, 1982, pág. 100).

Teniendo en cuenta estos factores, Wells (1999) afirma que, sin duda, debemos leer los textos de Vygotsky e intentar comprender lo que quería decir; sin embargo, al apropiarnos de sus ideas y ponerlas en práctica, también debemos estar dispuestos a transformar esas ideas para que nos puedan ser de la mayor utilidad y satisfacer las exigencias de nuevas propias circunstancias (Wells, 1999, pág. 334).

Desde una óptica rusa, Akhutina distingue dos tipos de estudio científico:

Los hallazgos de un tipo se asimilan de inmediato al corpus de la ciencia. En cambio, las ideas del otro tipo sólo alcanzan un rango científico de una manera gradual; cada generación sucesiva de científicos descubre en ellas algo nuevo, algún material que encuentran especialmente pertinente. Sin duda, el legado científico de Vygotsky pertenece al segundo tipo (Akhutina, 1975, pág. 12).

Así pues, cuando decidimos «leer» a Vygotsky nos enfrentamos a una tarea compleja. Según Wertsch, deberíamos intentar recordar la complejidad o extrañeza de la tarea y procurar llegar gradualmente a una comprensión que, como nos recuerda Wells, sea adecuada para nuestras propias circunstancias.

Mediación

En este apartado abordaré algunas interpretaciones del concepto de mediación. Cole (1996) sitúa este concepto en el centro de su concepción de la psicología cultural que tanto debe a Vygotsky. Identifica las principales características de una psicología cultural general y desarrolla su propia versión de un enfoque cultural-histórico para este campo que, según él:

- destaca la acción mediada en un contexto;
- insiste en la importancia del «método genético» entendido de una manera amplia para que incluya los niveles de análisis histórico, ontogenético y microgenético;
- intenta basar su análisis en sucesos de la vida cotidiana;
- presupone que la mente surge de la actividad mediada *conjunta* de las personas. Así pues, la mente, en un sentido importante, está «coconstruida y distribuida»;
- presupone que los individuos son agentes activos de su propio desarrollo pero no actúan en contextos que son enteramente de su propia elección;
- rechaza la ciencia explicativa basada en las relaciones causa-efecto y estímulo-respuesta en favor de una ciencia que destaca la naturaleza emergente de la mente en la actividad y que otorga un papel central a la interpretación en su marco explicativo;
- se basa en metodologías propias de las humanidades y de las ciencias sociales y biológicas (modificado de Cole, 1996, pág. 104).

Este resumen puede ser un útil punto de partida para el estudio del legado de Vygotsky. Expresa la mayoría de las características básicas de los enfoques psicológicos contemporáneos que adoptan una postura posvygotskiana. Dentro de este campo general, Cole identifica unos conceptos básicos específicos de la psicología histórica cultural, que en gran medida tiene sus orígenes en la escuela rusa formada por Luria, Vygotsky y Leont'ev.

El más importante de estos conceptos básicos es el de «mediación», que abre el camino para el desarrollo de una explicación no determinista donde los mediadores funcionan como medios por los que el individuo recibe la acción de factores sociales, culturales e históricos y actúa sobre ellos. La definición operacional de los aspectos que se deben con-

siderar «sociales, culturales e históricos» tiene un impacto en la amplitud de la concepción de la pedagogía. Si en el nivel psicológico se consideran potencialmente formativos una gama amplia de factores, entonces se debe abordar la pedagogía de este proceso de formación. Existen importantes tensiones y debates en torno a la naturaleza de estos factores. Las tensiones se revelan en las distintas definiciones de «cultura» y en el etiquetado de los enfoques teóricos contemporáneos, como en el caso de los enfoques sociocultural o cultural-histórico. Estas cuestiones se abordarán en el capítulo 3. Existen debates similares en torno a los medios mediadores. Algunos enfoques han tendido a centrarse en los medios semióticos (Wertsch, 1991), mientras que otros lo han hecho más en la actividad misma (Engeström, 1993). También esto se examinará en el capítulo 3.

En este apartado deseo hablar del concepto general de mediación dentro de la tesis vygotskiana. La figura 1.1, reproducida en Cole (1996) y en muchas otras publicaciones, representa las relaciones posibles entre sujeto y objeto. O bien no están mediadas y son directas y en algún sentido naturales, o bien están mediadas por artefactos disponibles culturalmente. En gran parte de la literatura se emplea el término «instrumento» en lugar de artefacto como se hace aquí y en Cole (1996). Según Cole, «instrumento» se puede tratar de una manera más adecuada como subcategoría de «artefacto». Mi intención es tratar el concepto de instrumento tal como aparecía en los escritos originales y el concepto de artefacto como algo que adquiere significado y valor mediante su existencia en un campo de actividad humana.

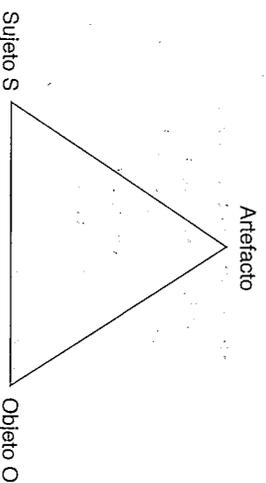


FIGURA 1.1 LA REPRESENTACIÓN TRIANGULAR BÁSICA DE LA MEDIACIÓN

Reproducido con autorización del editor de Michael Cole, *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*, Cambridge, MA, Harvard University Press, copyright © 1996 by the President and Fellows of Harvard College.

Instrumentos materiales y psicológicos

Vygotsky describió los instrumentos psicológicos como recursos para dominar los procesos mentales. Se consideraban artificiales y de origen social en lugar de orgánicos y de origen individual. Vygotsky dio los siguientes ejemplos de instrumentos psicológicos: «La lengua, los diversos sistemas para contar, las técnicas mnemónicas, los sistemas de símbolos algebraicos, las obras de arte, la escritura, los esquemas, los diagramas, los mapas, los dibujos técnicos y todo tipo de signos convencionales» (Vygotsky, 1960/1981, págs. 136-137).

La idea misma de mediación conlleva varias implicaciones significativas relacionadas con el control pedagógico. Puesto que el concepto niega la posibilidad de un determinismo total mediante fuerzas externas, está asociado con un bagaje intelectual que en potencia está muy cargado, sobre todo en el contexto político donde estas ideas se promulgaron originalmente. En el fragmento reproducido a continuación queda claro que, para Vygotsky, los seres humanos se dominan a sí mismos mediante los sistemas simbólicos culturales externos en lugar de estar subyugados por ellos:

Puesto que este estímulo auxiliar posee la función específica de la acción inversa, transfiere la actividad psicológica a formas superiores y cualitativamente nuevas y permite que los seres humanos, mediante la ayuda de estímulos extrínsecos, controlen su conducta desde el exterior (Vygotsky, 1978, pág. 40).

Esta insistencia en la autoconstrucción mediante los instrumentos que están disponibles trae a un primer plano dos cuestiones fundamentales. En primer lugar, habla del individuo como agente activo en el desarrollo. En segundo lugar, confirma la importancia de los efectos contextuales porque el desarrollo se produce mediante el empleo de los instrumentos disponibles en un lugar y en un momento dados. Vygotsky distinguía entre los instrumentos psicológicos y otros instrumentos y propuso que los instrumentos psicológicos se pueden usar para dirigir la mente y la conducta. En cambio, los instrumentos técnicos se usan para provocar cambios en otros objetos. En lugar de cambiar objetos del entorno, los instrumentos psicológicos son medios para influir en la mente y en la conducta de uno mismo o de otros.

Vygotsky (1978) examinó varios ejemplos de instrumentos psicológicos elementales, como hacer nudos. Propuso que cuando se hace un nudo en un pañuelo como recordatorio, el nudo actúa como un aspecto externo de la rememoración. El proceso de memorizar se reconstruye mediante la transformación de un objeto externo en el recordatorio de algo. Contrasta el acto de memorizar antes y después de que se use el nudo como instrumento psicológico.

En la forma elemental se recuerda algo; en la forma superior los seres humanos recuerdan algo. En el primer caso se forma un vínculo temporal debido a la ocurrencia simultánea de dos estímulos que influyen en el organismo; en el segundo caso los seres humanos crean personalmente un vínculo temporal mediante una combinación artificial de estímulos [...]. La esencia misma de la memoria humana consiste en el hecho de que los seres humanos recuerdan activamente mediante la ayuda de signos (Vygotsky, 1978, pág. 51).

Así pues, mediante su trabajo sobre el uso de los nudos en los pañuelos como signos, Vygotsky reveló que «los seres humanos pueden controlar las condiciones de su futura rememoración» (Bakhurst, 1996, pág. 202). Los instrumentos y los signos son los «medios auxiliares» que median en las interacciones entre sujeto y objeto (Cole y Engeström, 1993), siendo el sujeto el protagonista de la actividad y siendo el objeto su fuerza motivadora. Vygotsky veía los instrumentos y los símbolos como dos aspectos de los mismos fenómenos (Cole y Engeström, 1993): el instrumento como algo técnico que altera «el proceso de una adaptación natural determinando la forma de las actividades de trabajos» y el signo como algo psicológico que altera «en su totalidad el flujo y la estructura de las funciones mentales» (Vygotsky, 1981, pág. 137). Lee lo describe así:

Los instrumentos [...] y los signos difieren fundamentalmente en su organización. Un instrumento se orienta extremadamente hacia el objetivo, es un simple útil en manos del usuario que lo controla. Sin embargo, los signos son intrínsecamente «reversibles»: controlan a sus usuarios o se retroalimentan de ellos (Lee, 1985, pág. 76).

Vygotsky también afirma que las maneras de usar los instrumentos y los signos varían en función del contexto y del propio desarrollo del niño. Se refiere a la «historia natural del signo» como una manera de

detracar que, en el curso del desarrollo, la función psicológica que se puede realizar mediante signos también se puede desarrollar y modificar. En consecuencia, el habla puede tener varias funciones (por ejemplo, etiquetar y planificar). Vygotsky sugiere que, en las primeras etapas del desarrollo, el habla puede desempeñar una importante función de etiquetado porque permite al niño identificar un objeto particular, singularizarlo y distinguirlo de otros. Afirma que el creciente perfeccionamiento en el uso del lenguaje permite que el niño se haga progresivamente más independiente del campo sensorial (Vygotsky, 1978, pág. 32).

En la discusión de la memoria y el pensamiento que constituye el capítulo 3 de *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Vygotsky especifica que como resultado de esta actividad psicológica mediada se producen unas transformaciones radicales en las relaciones entre las funciones psicológicas. Afirma que «para el niño pequeño, pensar significa recordar; pero para el adolescente, recordar significa pensar» (Vygotsky, 1978, pág. 51). La memoria humana se considera una función apoyada y transformada activamente mediante el empleo de signos:

De la misma manera que un molde da forma a una sustancia, las palabras pueden estructurar una actividad. Sin embargo, esta estructura se puede modificar o reformar cuando los niños aprenden a usar la lengua de maneras que les permiten ir más allá de sus experiencias previas para planificar acciones futuras [...] cuando los niños aprenden a emplear con eficacia la función de planificación de su lengua, su campo psicológico cambia de una manera radical. Ahora, la visión del futuro es una parte esencial de sus maneras de abordar lo que les rodea (Vygotsky, 1978, pág. 28).

Así pues, desde la perspectiva de Vygotsky el empleo de instrumentos psicológicos:

- introduce varias funciones nuevas relacionadas con el empleo de un instrumento dado y con su control;
- suprime y hace innecesarios varios procesos naturales cuya función es realizada por el instrumento y altera el curso y las características concretas (la intensidad, la duración, la secuencia, etc.) de todos los procesos mentales que entran en la composición del acto instrumental, reemplazando algunas funciones por otras (es decir, reorganiza toda la estructura de la conducta de la misma

manera que un instrumento técnico recrea toda la estructura de las actividades de trabajo) (Vygotsky, 1981, págs. 139-140).

¿Instrumentos o artefactos?

Los instrumentos psicológicos, al igual que los instrumentos materiales, son producto de la actividad histórica cultural humana. Pea describe lo que se puede concebir como la sedimentación de legados culturales históricos en los instrumentos. También destaca que este legado puede parecer «natural» o incluso llegar a hacerse invisible. Este proceso puede dejar al observador con la impresión de que una persona que actúa con instrumentos se comporta de una forma inteligente y de una manera que revela su propia capacidad individual/asocial:

[Los instrumentos inventados] han pasado de la historia a la naturaleza, son aspectos invisibles, comunes y corrientes de nuestro mundo de experiencias [...] estos instrumentos llevan consigo, literalmente, inteligencia, porque representan la decisión de algún individuo o de alguna comunidad de que los medios así ofrecidos se deben cosificar, convertir en algo estable, como una forma casi permanente, para el uso de otros [...] a medida que estos instrumentos se hacen invisibles, se hace más difícil verlos como portadores de inteligencia; en cambio, consideramos que la inteligencia reside en la mente individual que usa los instrumentos (Pea, 1993, pág. 53).

Este proceso se puede dar tanto en personas como en objetos. Cole (1996) propone que el concepto de instrumento se debería tratar como una subcategoría de la noción de orden superior de artefacto. Tanto las personas como los objetos pueden actuar como artefactos mediadores. En realidad, Kozulin (1998) afirma que Vygotsky concibió un programa teórico que explicaba tres clases de mediadores: instrumentos materiales, instrumentos psicológicos y otros seres humanos. El desarrollo de la obra de Vygotsky ha revelado distintos grados de énfasis en estos tres tipos o clases de medios mediadores.

Ivic nos ofrece una cita de Vygotsky que da fe de sus visiones de la mediación por medio de las relaciones interpersonales:

En 1932, Vygotsky escribió: «El niño emprende actividades mediante la mediación de otros, mediante la mediación del adulto. Absolutamente toda la conducta del niño se fusiona y arraiga en las relaciones sociales. Así pues, las relaciones del niño con la realidad son desde el principio relaciones sociales, ¡se podría decir que el recién nacido es un ser social hecho y derecho!» (Ivic, 1989, pág. 429).

Esta postura general sustenta la ley genérica general del desarrollo cultural que se examinará en el capítulo 2. Aquí se destaca la mediación por medio de las actividades de otras personas y con otras personas en contextos socioculturales. También sustenta un enfoque en el papel de otros individuos como mediadores de significado (Kozulin, 1998).

Kozulin (1986) proporciona una esclarecedora discusión de la historia social de la psicología de Vygotsky, siendo el centro de su argumento que el grupo de psicólogos de Jarkov dirigido por Leont'ev desarrolló lo que se dio en llamar «teoría de la actividad» como respuesta a las circunstancias políticas del momento. Según Kozulin, intentaban situar el análisis de la mediación por medio de la actividad de una manera que fuera aceptable para la interpretación dominante de Marx que surgió en la Unión Soviética a finales de los años treinta:

Mientras Vygotsky (y Leont'ev en trabajos anteriores) se centraron en el papel mediador de los signos y los símbolos, el grupo de Jarkov dedicó toda su atención a las actividades, acercándose así más al programa de Piaget y su insistencia en la interiorización de esquemas sensoriomotores (sin embargo, esta afinidad evidente fue minimizada por el grupo de Jarkov). El resultado fue que la noción de instrumentos psicológicos simbólicos y el papel de la cultura encarnada en ellos estuvieron poco representados en la psicología soviética que tuvo sus inicios a mediados de los años treinta. La cuestión del efecto mediador de las relaciones interpersonales no se retomó hasta los años sesenta (Kozulin, 1990, pág. 247).

Sin duda, el análisis de la mediación semiótica se redujo en la psicología soviética durante el período 1935-1939. Para los teóricos de la actividad de este período, la estructura de los procesos cognitivos reflejaba la estructura de la actividad y de las operaciones externas. La actividad práctica se convirtió en el mediador «de lo macro» en lugar de los medios semióticos. Se afirmaba que lo que debía predominar en el análisis psicológico era la acción práctica.

Davydov y Radzikhovskii (1985), entre otros, intentaron resolver posteriormente la oposición implícita a la mediación semiótica de las funciones mentales dentro de un enfoque orientado a la actividad.

El concepto de signo crea una de las vías interesantes de actividad. [...] El hecho de que los estudios de la naturaleza mediada por signos de las funciones mentales no se hayan desarrollado más en el enfoque orientado a la actividad puede considerarse un fallo que se puede subsanar en un futuro próximo (Davydov y Radzikhovskii, 1985, pág. 39).

Aquí se plantea un problema muy específico que brota una y otra vez en toda la obra posvygotskiana. Si la actividad se toma como elemento central, ¿se debe entonces suponer que la mediación por medio de la actividad no supone en sí misma una transmisión semiótica? Participar en la actividad ¿supone una participación psicológica directa con el entorno objetivo? El modelo vygotskiano original se distancia de la propuesta de que el contexto social del desarrollo es, simplemente, el entorno objetivo. Como he mencionado antes, Cole (1996) distingue entre las nociones de contexto definido como «lo que rodea» y las nociones de contexto definido como «lo que entretiene». Con ello recurre al legado de la obra de Bronfenbrenner de 1979 sobre la ecología del desarrollo humano, que describía unas capas de contexto en unos círculos concéntricos. Esta imagen de envoltura progresiva del individuo en un contexto cada vez más amplio es transformada por Cole en la siguiente postura: «La combinación de objetivos, instrumentos y entorno [...] constituye simultáneamente el contexto de las conductas y las formas en que se puede relacionar la cognición con ese contexto» (Cole, 1996, pág. 137). Aquí se nos insinúa la construcción activa del contexto en la acción. La manera en que los individuos o grupos usan artefactos transforma realmente el modelo de contextos imperante en un entorno particular en cualquier momento dado. Las «capas de cebolla» de Bronfenbrenner se pueden reformar, transformar, eliminar e interpenetrar mutuamente. La estructura de estas «capas de cebolla» sigue estando poco desarrollada en esta tesis y se abordará en los capítulos 4 y 5. Bronfenbrenner propone un modelo donde la separación del análisis y de la mediación semiótica por medio de la actividad es inadecuada.

Lo que más me preocupa en el contexto de esta discusión es que la cultura se ha tratado como una especie de paquete de variables independientes

tes y no como un medio, y que no se ha abordado directamente como objeto de análisis (Cole, 1994, pág. 84).

La manera de conceptualizar la relación entre lo individual y lo social ha sido y sigue siendo problemática. Las razones de ello se pueden atribuir a la ruptura histórica en cuanto al interés por el análisis semiótico y basado en la actividad que se produjo tras la muerte de Vygotsky o poco antes de ella. Se cree que la solución a esta dificultad es un modelo de relaciones dialécticas entre los niveles social e individual que permita unos niveles de explicación sin una reducción directa de uno a otro. Volveré a tratar esta cuestión en el capítulo 2; sin embargo, a estas alturas será útil recordar cómo se ha distinguido el trabajo de Vygotsky de los desarrollos occidentales más conocidos de la teoría social. Hood-Holzman (1985) entendió un análisis de Vygotsky como dialéctico materialista en lugar de como interaccionista simbólico.

Para Mead, la actividad social se refiere al proceso de comunicación, de interacción interpersonal. [...] Para Vygotsky, social no significa interpersonal; la interacción social no es lo que el niño debe aprender. Las actividades de la conducta humana, en todas las etapas de desarrollo y de organización, son productos sociales y se deben ver como desarrollos históricos (Hood-Holzman, 1985, pág. 357).

Luego, Hood-Holzman prosigue analizando la «mala interpretación» del concepto soviético de actividad y su equiparación con el concepto de acción de Mead. El análisis, de nuevo, parte de cuestiones relacionadas con la posición del término «social» dentro de los marcos histórico y cultural. Newman y Holzman (1993) proporcionan una postura filosófica en torno a lo que ellos llaman la metodología vygotskiana «de instrumento y resultado» que fundamenta la tensión entre las explicaciones materialista dialéctica y pragmática en lo que, en esencia, es un análisis político. Tanto Hood-Holzman (1985) como Newman y Holzman (1993) cuestionan la amplitud de la interpretación que se hace de «lo social» en la formación de la mente con el interés adicional por el mecanismo de mediación.

Es interesante observar que, si bien los intentos de desarrollar el trabajo de Vygotsky en Rusia *no* han colocado en un primer plano la mediación semiótica *sino* el análisis de la transmisión social en contextos de actividad, gran parte del trabajo realizado en Occidente ha tendido a partir por alto lo social más allá de lo interactivo y a destacar lo individual

y los procesos mediadores en perjuicio de una consideración de los factores socioinstitucionales, culturales e históricos. Las diferencias ideológicas entre Occidente y Oriente han dado lugar a diferencias en el desarrollo teórico y, naturalmente, en la aplicación pedagógica. Según Davydov (1988), la insistencia en la transmisión del anterior sistema soviético de educación había subvertido el requisito original de unos diálogos educativos interactivos. A la inversa, la insistencia en la interacción y la interpretación interpersonal como contexto para facilitar los procesos de desarrollo ha eliminado las invectivas educativas de muchas pedagogías «vygotskianas» occidentales. Así pues, parece que los procesos de interpretación y aplicación de las ideas vygotskianas se deben entender en sus contextos sociales concretos. Engeström, que ha hecho mucho por reunir los tres tipos de explicación de la mediación en un modelo unificado, sale en defensa de la obra de Leont'ev afirmando que ha sufrido a manos de muchos intérpretes occidentales.

Una lectura atenta de la obra de Leont'ev revela que tanto la mediación por signos como las relaciones sujeto-sujeto desempeñan sin lugar a dudas un papel importante en su teoría. Los defensores de la escuela cultural-histórica señalaban repetidamente que la comunicación es un aspecto inherente a todas las actividades relacionadas con objetos. La explicación que ofrece Leont'ev de la aparición del habla y del lenguaje destaca la unidad original entre las acciones de trabajo y el trato social. [...] Así pues, existe una curiosa discrepancia entre las maneras en que leen a Leont'ev los críticos de sus ideas y los partidarios de las mismas (Engeström, 1990, pág. 7).

Lo ideal y lo material

La noción de artefacto plantea un problema fundamental en la filosofía que subyace a muchas psicologías socioculturales: la relación entre lo ideal y lo material. Bakhurst (1995) ha contribuido mucho a aclarar las aportaciones del filósofo ruso Il'enkov a nuestra comprensión del marco de referencia dentro del cual se puede inscribir la mayor parte de la perspectiva rusa sobre la mediación. Un punto de partida desde el que desentrañar algunas de las ramificaciones de esta postura filosófica es el concepto de «objetivación». Este concepto permite establecer una conexión con la producción cultural histórica de los artefactos que usan los seres humanos para ordenar y construir sus vidas. La idea de signifi-

cado encarnado o, como he propuesto antes, sedimentada en los objetos cuando se utilizan en mundos sociales es fundamental en el aparato conceptual de las teorías de la actividad práctica mediada culturalmente y desarrollada a lo largo de la historia.

Esta noción de «objetivación» (*opredmechivanie*) es más fácil de comprender en el caso de los artefactos. ¿Qué distingue a un artefacto de un objeto puramente físico? (por ejemplo qué distingue a una mesa de la materia prima con que está hecha?). La respuesta está en el hecho de que el artefacto es portador de una importancia especial que posee, no en virtud de su naturaleza física, sino porque ha sido producido para un uso determinado y se ha incorporado a un sistema de fines y propósitos humanos. Por lo tanto, el objeto se nos ofrece como la encarnación de un significado que le es asignado y mantenido por una actividad humana «dirigida-orientada» (Bakhurst, 1995, pág. 160).

Este modelo del proceso forma parte del aparato conceptual asociado a la filosofía de la «idealidad» de Il'enkov, que proporciona una explicación de la manera en que los seres humanos otorgan importancia y valor a los objetos físicos de su entorno. Esta «idealidad» surge de «la actividad transformadora y creadora de formas de los seres sociales, de su actividad mediada por propósitos, sensorialmente objetiva». Como comenta Bakhurst: «La explicación trascendental que ofrece Il'enkov del origen del sujeto y el objeto en la actividad describe la naturaleza como una especie de materia prima informe que recibe forma por medio de la agencia humana. La naturaleza es la arcilla en la que la humanidad inscribe su sello» (Bakhurst, 1995, pág. 173).

Bakhurst aplica la misma lógica al objeto de su discusión. Busca una comprensión del concepto de objetivación en la historia de la cultura filosófica de Rusia. Argumenta que el pensamiento ruso se ha desarrollado en una cultura que encarna un poderoso elemento anticartesiano. Contrasta este tipo de clima intelectual con el que impera en muchos ambientes de Occidente, donde se ha dedicado tanto esfuerzo a contemplar la mente como un «ámbito privado autónomo, contrapuesto al mundo objetivo "externo" de las cosas materiales y poblado de estados múltiples sólo revelados al "yo" que los preside» (Bakhurst, 1995, págs. 173-156). El argumento es que la cultura y la comunidad no son simples factores independientes que discriminan entre contextos. Son, por decirlo así, el medio mediador con el cual, y por medio del cual, se desa-

rollan las ideas. Este argumento subyace al modelo antes mencionado de Cole (1996) de la cultura como «lo que entreteteje».

Ilenkov destaca la naturaleza cultural-histórica del desarrollo de la idealidad en los niveles de macroanálisis y microanálisis. También intenta unificar el análisis de lo ideal y lo material. Cole coincide con Bakhurst en teorizar el artefacto como algo que es al mismo tiempo ideal (conceptual) y material.

Los artefactos muestran una naturaleza dual en el sentido de que son al mismo tiempo ideales y materiales. Sus creadores y usuarios muestran una correspondiente dualidad de pensamiento, basada en el aquí y ahora material inmediato, y capaz al mismo tiempo de albergar lo lejano, lo pasado y lo que nunca ha sido (Cole, 1994, pág. 94).

Cole (1996) emplea la definición de Wartofsky de los artefactos (incluyendo los instrumentos y la lengua) como objetivaciones de necesidades e intenciones humanas ya investidas de contenido cognitivo y afectivo (Wartofsky, 1973, pág. 204). Distingue tres niveles jerárquicos en la noción de artefacto. Los artefactos primarios, como agujas, mazas y cuencos, son los que se emplean directamente en la fabricación de cosas. Los artefactos secundarios son representaciones de artefactos primarios y de modos de acción que usan artefactos primarios. En consecuencia, son tradiciones o creencias. Los artefactos terciarios, según Wartofsky, son como mundos imaginarios. Como ejemplos de estos artefactos terciarios o mundos imaginarios cita las obras de arte. Luego expone cómo actúan estos tres niveles de artefactos en los procesos de mediación cultural.

Discurso y esquema

A lo largo de este libro se examinarán varias tensiones, como las existentes entre lo ideal y lo material, entre los efectos formativos dentro de la mente y fuera del cuerpo, entre la interiorización y la apropiación, entre las pedagogías basadas en la transmisión y en la adquisición, etc. Algunas se podrán resolver y otras no (en realidad, no se deberían resolver). Como nos recuerda Lemke (1997), la cultura intelectual que todavía impregna con fuerza gran parte del pensamiento contemporáneo se basa

en establecer divisiones donde quizá debieran seguir habiendo tensiones dinámicas:

Culpamos a los primeros modernos de la Europa del siglo XVII de René Descartes por escindir la mente del cuerpo y la sociedad de la naturaleza. De ellos hemos heredado una cadena: la cognición en la mente, la mente «en» un cerebro material, el cerebro en un cuerpo mecánico, el cuerpo en un entorno natural separado de la sociedad, la sociedad compuesta de personas y no de cuerpos, las personas definidas por las culturas, las culturas creadas por las mentes; una cadena que aún nos ata y nos hace dar vueltas y más vueltas en círculos cada vez más estrechos (Lemke, 1997).

En el capítulo 2 hablaré con más detalle de la alternativa dialéctica (de Vygotsky al dualismo). En este punto deseo profundizar en un dualismo concreto. Hasta cierto punto, una discusión del concepto de mediación debe hacer referencia directa o indirecta a las principales cuestiones del desarrollo de la teoría vygotstiana. Es fundamental para todas las otras facetas de la tesis. De una teoría de la mediación por medio de artefactos se infiere que en el curso de la actividad humana el significado se sedimenta, acumula o deposita en las cosas. Estos significados se recuerdan tanto en el plano colectivo como en el individual. Por lo tanto, el artefacto es al mismo tiempo material e ideal. ¿Cómo se debe conceptualizar esta relación, este entrelazamiento? A principios de los años ochenta volví a releer la teoría de los esquemas y los guiones que había sido desarrollada por autores como Rumelhart (1978), Schank y Abelson (1977), y Nelson (1981). En aquella época estaba enfrascado en la realización de un doctorado donde deseaba teorizar una conexión entre una explicación vygotstiana de la formación social de la mente, alguna noción de la representación mental y una sociología que permitiera el estudio empírico de las consecuencias psicológicas de la actividad dentro de distintas formas de estructuras socioinstitucionales. Es razonable decir que fracasé. Entonces aún no había leído a Bakhurst (1995), Wartofsky (1973), Holland y Cole (1995), y Cole (1996).

En aquel tiempo creía que hacía falta una teoría adecuada de la representación mental para explicar la transferencia de la comprensión en las situaciones y a través del tiempo. ¡Encuentro que el comentario de Nelson (1981) de que sin unos guiones compartidos cada acto social se debería negociar de nuevo es un reto simple pero eficaz! Sin embargo, más recientemente, Cole (1991) ha propuesto que «un guión es parte de

un proceso social con distribuciones de autoridad y de responsabilidad; puede ser o no intrapersonal, pero sin duda es una estructura mental interpersonal» (Cole, 1991, pág. 201). Esta insinuación de una cuestión relacionada con la existencia de representaciones mentales es llevada mucho más allá por Shotter:

Según Shotter (1993a, b), la explicación de la interiorización por parte de Vygotsky no tenía un carácter mecánico y sistemático. En cambio, su postura era que en lugar de funcionar de acuerdo con representaciones mentales ya bien formadas, la «vida interior» muestra las características de la comunicación en el mundo interpersonal. Basándose en los escritos de Bakhtin, propuso que las actividades mentales sólo «adoptan una forma» en el momento de su expresión. Abogaba por una psicología cognitiva sin representaciones mentales. Volviera a tratar esta cuestión de la representación mental dentro de un modelo posvygotstiano en el capítulo 2, donde abordaré el debate interiorización-apropiación. La tensión acerca de la especificidad y la duración de las representaciones mentales se plasma en este debate.

También sentía que los aspectos de la obra de Vygotsky con los que estaba familiarizado en aquella época no decían prácticamente nada de los factores socioinstitucionales. Retomaré esta cuestión en los capítulos 4 y 5. Estaba convencido de que Vygotsky había desarrollado el punto de partida para el replanteamiento de la actuación del mundo exterior en el mundo interior. Es interesante el hecho de que Prawat (1999) haya abordado esta cuestión desde otro punto de vista y haya llegado a una conclusión similar. Prawat empieza con un análisis de las diferencias entre las nociones modernas y posmodernas de la cognición. Critica la epistemología dual del modernismo y el fracaso de los enfoques posmodernos en teorizar adecuadamente la conexión entre la práctica lingüística de los niveles local y social. Según Prawat (1999), Vygotsky ofrece una explicación basada en la mediación de la creación de significado que también es social, incorporada y transaccional. Esta postura es desarrollada por Kozulin (1998), quien examina tres posibles generadores de conciencia:

- la naturaleza histórica de la experiencia humana: «Los seres humanos hacen un amplio uso de la herencia no biológica transmitiendo de generación en generación conocimientos, experiencias e instrumentos simbólicos»;

- el entorno social y las experiencias de otros: basándose en las similitudes entre Mead y Vygotsky, destaca que «un individuo sólo es consciente de sí mismo en —y mediante— sus interacciones con otros»;
- la existencia de esquemas e imágenes mentales antes de la acción en sí: «La experiencia humana siempre está presente en dos planos diferentes: el plano de los acontecimientos reales y el plano de sus esquematizaciones cognitivas internas» (Kozulin, 1998, pág. 10).

Donde Prawat habla de lo social, lo incorporado y lo transaccional, Kozulin habla de historia, interacción y esquematizaciones cognitivas internas. Existen tensiones entre las dos posturas: la insistencia de Kozulin en la historia, que no está explícita en el uso que hace Prawat del término «social»; el uso que hace Prawat de la transacción tiene un matiz más dialéctico que la «interacción» en la obra de Kozulin; y la esquematización es mucho más específica que la incorporación. Aunque las diferencias de énfasis son claras, vemos un acuerdo sobre la existencia de múltiples niveles en la actividad de representación que se produce entre las personas y dentro de ellas. La relación entre los artefactos terciarios o mundos imaginarios de Wartofsky y los esquemas y guiones de la psicología cognitiva ha sido posible mediante la noción de los artefactos como algo al mismo tiempo material e ideal que encontramos en la obra de Il'enkov.

Holland y Cole (1995) utilizan la teoría de los esquemas y la del discurso para desarrollar el concepto de artefacto cultural. La teoría del discurso se emplea para ver si las representaciones/los artefactos que actúan en el mundo social se pueden considerar productos culturales y si muestran legados históricos. Los géneros de habla y los relatos muestran estas cualidades. La teoría de los esquemas se emplea para examinar las posibilidades de representaciones mentales formadas socialmente y modificables.

Anderson (1980) resumió el trabajo sobre la teoría de los esquemas y propuso que los seres humanos parecen tener una habilidad especial para construir esquemas a partir de las correlaciones detectadas en eventos de estímulo. Aunque reconoció la insuficiencia inherente a la naturaleza estereotipada de la abstracción de esquemas y que la mejor descripción de los esquemas es que son métodos «chapuceros» de pensar, atribuyó su valor en algunas circunstancias:

Algunos esquemas sirven para ayudarnos a reconocer objetos, formar opiniones, comprender relatos y actuar en el mundo de otras maneras. Los esquemas son estructuras de conocimiento importantes que nos permiten abordar con eficacia el procesamiento de información que exige un mundo grande y complejo. ¡Sirven para extraer y categorizar conjuntos de experiencias en ese mundo! (Anderson, 1980, pág. 158).

En su uso de la metáfora del contexto cultural como «lo que entreteje» en lugar de «lo que rodea», Cole (1996) se basa en Rumelhart y otros (1986), quienes afirman que los mediadores externos ayudan a simplificar las tareas complejas de modo que se puedan abordar por medio de varias formas de representación mental. Por ejemplo, las palabras que actúan como etiquetas ayudan a ordenar un campo de estímulos complejo. Por lo tanto, este enfoque se basa en la creencia de que al estudiar el desarrollo de la capacidad de los individuos de adquirir conocimientos a partir del discurso o de producirlo, investigamos características esenciales de la adquisición, la representación y la construcción de estructuras extendidas de conocimiento por parte de esos individuos. Aunque puede que estas teorías sean suficientes para tratar las estructuras internas y externas como entidades independientes, hace falta una teoría que plantee su influencia dinámica mutua.

Los esquemas se pueden concebir como mecanismos de selección y se pueden emplear para explicar las diferencias entre las maneras de actuar de los expertos y de los principiantes. Del hecho de que los expertos noten características y pautas significativas de información que no observan los principiantes se puede inferir que están usando esquemas expertos socialmente adquiridos mediante la participación en unas formas determinadas de práctica (Glaser, 1999). En mi opinión, esto coincide con la noción de «aprender el paisaje» de Greeno (1991). Según Greeno, los expertos son buenos en aprender a desenvolverse en un paisaje de conocimiento sabiendo qué hay disponible en él y cómo usarlo que hay disponible con el fin de ser productivos y sentirse realizados. Naturalmente, existe una tensión entre la producción y el desarrollo de esquemas generales y su aplicación en unas circunstancias concretas:

Al parecer, en la mayor parte del razonamiento que realizamos no intervienen aptitudes de razonamiento de propósito general. Más bien parece que la mayor parte de nuestra capacidad de razonamiento está ligada a

esquemas particulares relacionados con determinados corpus de conocimiento (Rumelhart, 1978, pág. 39).

D'Andrade (1990) extiende estas ideas a una formulación de la noción de esquema cultural que incluye la interacción social, el discurso y el significado de las palabras. También es importante tener presente que, según Cole (1996), ningún guión o esquema generalizado de eventos es-pecifica totalmente la conducta. Según él, todo esquema omite una enorme cantidad de información y es una gran simplificación del potencial visual, acústico, sensorial y proposicional que se podría experimentar (1) (Andrade, 1990, pág. 98). Examina la noción desarrollada por Bruner y Nelson según la cual los guiones comprenden representaciones mentales y pautas de habla y de acción. Esta postura se basa en nociones de representaciones cognitivas conformadas culturalmente que actúan en el intercambio social y en unos contextos específicos:

Lo que aprendemos y lo que sabemos, y lo que nuestra cultura sabe por nosotros en forma de estructuras de artefactos y organizaciones sociales, son estos fragmentos de estructura mediadora. Pensar consiste en coordinar estas estructuras entre sí de modo que puedan conformarse mutuamente. En este mundo, el pensador es un medio muy especial que puede proporcionar coordinación entre muchos medios estructurados, algunos internos y otros externos, algunos encarnados en artefactos, otros en ideas y otros en relaciones sociales (Hutchins, 1986, pág. 57).

Tanto Wertsch (1998) como Bruner (1990) analizan la narración y los rituales históricos como instrumentos culturales. Wertsch (1998) destaca que los instrumentos o artefactos como las narraciones o las historias populares «convencionales» puede que no siempre «encajen» bien con una narración personal particular. Como ocurre siempre con las explicaciones vygotskianas, no es necesario recurrir al determinismo. Según Wertsch, los individuos pueden resistirse a que estos textos «conformen sus acciones, pero las formas que puede adoptar esta resistencia suelen estar muy limitadas» (Wertsch, 1998, pág. 108). Este acento en el individuo que conforma de una manera activa una respuesta a su propia conformación por medio del contacto con artefactos culturales es fundamental para el argumento vygotskiano. El acento relativo en la agencia (sea individual o colectiva, Wertsch, 1998) y en las oportunidades (Gibson, 1979) que ofrecen los factores sociales, culturales e históricos forma el escena-

rio donde se plasma el desarrollo de formas de pensamiento nuevas y mejoradas.

Como ahora es bien sabido, Vygotsky tenía una variedad de intereses intelectuales que iban desde la medicina y el derecho hasta la teoría literaria. Kozulin recuerda a sus lectores que Vygotsky era un miembro de la *intelligentsia* rusa, que daba una importancia especial a la literatura:

Una característica distintiva de la *intelligentsia* rusa era la importancia que daba a la literatura, a la que no sólo veía como la máxima encarnación de la cultura, sino también como la forma más concentrada de la vida misma. Los personajes literarios eran juzgados rutinariamente por la *intelligentsia* como casos sociales y psicológicos reales, y los debates políticos e históricos se solían realizar en forma de literatura y en torno a ella (Kozulin, 1990, págs. 22-23).

Más adelante, Kozulin ha desarrollado esta postura en un ensayo sobre la literatura como instrumento psicológico donde expone la noción de la vida psicológica humana como «autoría», junto a una consideración del papel de las modalidades literarias interiorizadas como mediadoras de la experiencia humana (Kozulin, 1998, pág. 130). Volveré a tratar las repercusiones de esta postura en términos teóricos en el capítulo 2, cuando examine algunas repercusiones pedagógicas. Es evidente que hoy se siguen desarrollando aspectos de esta esfera de su pensamiento, sobre todo por parte de Bruner:

Lo que es único en nosotros como especie es que no sólo nos adaptamos a los mundos natural y social por medio de acciones apropiadas, sino que también creamos teorías y narraciones que nos ayudan a *comprender* e incluso *explicar* el mundo y nuestras acciones en él (Bruner, 1997, pág. 63).

Como ocurre con muchos aspectos de la obra de Vygotsky, un análisis de sus escritos a lo largo del tiempo revela algunos cambios fundamentales en su pensamiento sobre estas cuestiones:

A la creencia de que la literatura imaginativa (o el arte en general) es una simple manera de señalar como el canto de un ave o el chillido de la rata y que se debe explicar por sus funciones biológicas y sociales, se opone la creencia de que también es una cosa en sí misma que no sólo se debe

explicar, sino también comprender como una acumulación de bellas verdades en un proceso cultural que crea la mente humana al tiempo que es creado por ella. Vygotsky partió de la segunda creencia, se vio arrastrado en contra de su inclinación estética hacia la primera y luego intentó fusionar las dos, pero sin éxito (Joravsky, 1987, pág. 192).

Recientes avances en neurofisiología indican que la representación en el nivel neurológico es una actividad que en muchos aspectos es isomorfa de las formas de representación social:

Las imágenes no se almacenan como facsimiles de cosas, sucesos, palabras o frases. El cerebro no archiva instantáneas de personas, objetos, paisajes; no guarda grabaciones de música o palabras; no almacena películas o escenas de nuestra vida; no contiene mecanismos apuntadores como los *teletypewriters* que ayudan a los políticos a ganarse el pan. En resumen, parece que no se almacenan de manera permanente imágenes de nada, ni siquiera miniaturizadas, ni microfichas o microfilmes, ni copias impresas. [...] Las imágenes mentales son construcciones momentáneas, intentos de reproducir pautas otra vez experimentadas donde la probabilidad de que la copia sea exacta es baja pero la probabilidad de que sea sustancial puede ser más alta o más baja en función de las circunstancias donde se aprendieron las imágenes y de las circunstancias de su rememoración (Damasio, 1994, págs. 100-101).

Esta aportación de las ciencias naturales permite el desarrollo de una aplicación teórica de la representación y de la mediación donde actúan varios niveles de representación al mismo tiempo. Formas de representación que son socioculturales e históricas al mismo tiempo, como las narraciones, pueden negociar/interaccionar con otras representaciones que no han incorporado pero no son inmutables. Bruner nos ofrece una de sus múltiples ilustraciones para explicar el aspecto social de este proceso:

Cuando nos incorporamos a la vida humana es como si entráramos en escena en una obra en plena representación, una obra cuya trama un tanto abierta determina qué papeles podemos representar y hacia qué desenlaces nos podemos orientar. Otras personas del escenario ya se han hecho una idea del argumento de la obra, suficiente para posibilitar la negociación con un recién llegado (Bruner, 1990, pág. 34).

El concepto de mediación se ha desarrollado hasta mucho más allá de la noción original de instrumento psicológico. Aportaciones de disciplinas en apariencia tan diversas como la filosofía, la psicología cognitiva y la neurofisiología han dado lugar a la posibilidad de reconsiderar la postura vygotstkiana original. Este concepto del que tanto depende su tesis ha obtenido un apoyo explícito e implícito de una amplia gama de contribuciones. Se ha empezado a desarrollar un modelo de la interacción dinámica entre discursos y otros artefactos, representaciones mentales y pautas de actividad neurológica en la formación del pensamiento humano. Las discusiones de las limitaciones y el control de esos discursos y otros artefactos socialmente disponibles en unos contextos culturales particulares y que tienen unos orígenes históricos y unos compromisos concretos dan lugar a consideraciones sociológicas en torno a la producción y la distribución. Las limitaciones de carácter biológico también se deberán entender dentro de un modelo robusto del efecto formativo que ejercen los factores sociales, culturales e históricos en el desarrollo humano. Es extremadamente importante que la insistencia en el uso de instrumentos, signos y artefactos por parte del ser humano para su autocreación, aleja el modelo vygotstkiano del ámbito del puro determinismo social. El intento de desarrollar una explicación del efecto formativo del aprendizaje activo tiene unas claras repercusiones para la pedagogía.

Sus opiniones [las de Vygotsky] sobre la pedagogía y el aprendizaje son más coherentes con los recientes descubrimientos de que los niños aprenden de diversas maneras en lugar de seguir una sola vía de desarrollo. Durante varias décadas, las teorías del aprendizaje y del desarrollo siguieron caminos separados, con poca superposición entre ellas (Emihovich y Souza Lima, 1995, pág. 377).

Esta conexión entre aprendizaje y desarrollo se abordará en el capítulo 2. Parte de la postura que he expuesto en este capítulo afirma que lo «social», dentro de la explicación que da Vygotsky de la formación social de la mente, se debe definir de una manera muy amplia. Posee elementos culturales e históricos y debería tener en cuenta cómo se regulan determinadas actividades. Por lo tanto, dada esta afirmación sobre la naturaleza de lo «social», no será motivo de sorpresa el hecho de que abogue por una definición amplia de la pedagogía: después de todo, es el

medio por el que la educación organiza las influencias sociales. Como «pondré claramente en posteriores capítulos, creo que los efectos formativos de la educación son atribuibles a mucho más que el despliegue mecánico de un guión curricular. También procuraré destacar que, de la misma manera que el modelo de mediación de la explicación vygotstkiana del desarrollo indica que no se deben esperar vías únicas, no se debe esperar que la actuación de los enseñantes se ajuste a unas prescripciones rígidas. La siguiente cita de los escritos de Davydov proporciona lo que, en mi opinión, es un cierre adecuado para este capítulo inicial:

Sobre todo vale la pena destacar que Vygotsky no reconocía la presencia de una especie de realidad separada que sólo contuviera al enseñante y al niño. Singularizó y estudió los entornos sociales dinámicos que conectan al enseñante y al niño (es decir, otros adultos y niños con los que un niño dado vive e interacciona). El trabajo del enseñante es especialmente complejo porque, en primer lugar, debe observar adecuadamente las regularidades de la actividad personal del niño, es decir, conocer la psicología del niño; en segundo lugar, debe conocer la dinámica social concreta del contexto social del niño; y, en tercer lugar, debe conocer las posibilidades de su propia actividad pedagógica para usarlas de una manera sensible y elevar así a un nuevo nivel la actividad, la conciencia y la personalidad de los niños que tiene a su cargo. Ésta es la razón de que el trabajo de un verdadero enseñante nunca pueda ser estereotipado o rutinario; el trabajo del enseñante siempre tiene un carácter profundamente creativo (Davydov, 1995, pág. 17).

