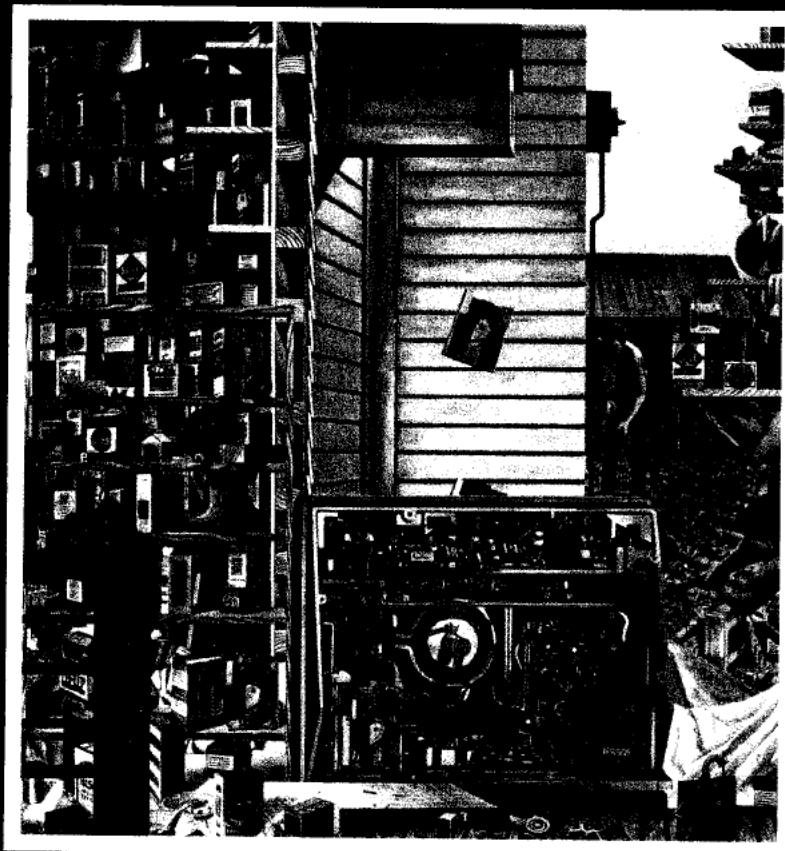


Michael Cole

Psicología cultural



SEGUNDA EDICIÓN

Cole, M. (1990) "Poner la cultura en el centro" En: *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid. Ed. Morata. Cap. V, pp 113-137



Morata

CAPÍTULO V: Poner la cultura en el centro	113
<i>Artefactos</i> , 113.— <i>La estructura especial de la acción mediada por artefactos</i> , 115.—Tres niveles de artefactos, 117.—La cohesión y la coherencia de la cultura, 118.—Modelos culturales, esquemas y guiones, 120.—Esquemas y artefactos, 123.— <i>La necesidad de un análisis más inclusivo</i> , 124.—Situaciones y contextos, 126.—El contexto como aquello que rodea, 126.—El contexto como aquello que entrelaza, 128.—Actividad y práctica, 130.—Seguir el hilo de la práctica, 131.—Seguir el hilo de la actividad, 132.—Contexto/práctica/actividad y visiones ecológicas del mundo, 134.—La cultura como ayuda para que crezcan las cosas, 135	
CAPÍTULO VI: Filogenia e historia cultural	138
<i>Precursores filogenéticos</i> , 138.—Herramientas y cambio corporal, 139.—Cambios en el lenguaje y el pensamiento, 141.— <i>Monos y humanos</i> , 143.—Uso de herramientas, resolución de problemas y cultura, 144.—Interpretaciones alternativas, 147.— <i>Sucesión temporal</i> , 150.— <i>La coevolución de la filogenia y la historia cultural</i> , 152.— <i>El nivel cultural-histórico: Heterogeneidad y jerarquía</i> , 155.— <i>Especificidad del contexto</i> , 158.— <i>Relativismo condicional</i> , 161.	
CAPÍTULO VII: Un enfoque cultural para la ontogenia	163
<i>El recién nacido se encuentra con el grupo</i> , 164.— <i>Pasado, presente y futuro</i> , 166.— <i>La prolepsis en el primer encuentro cara a cara</i> , 167.— <i>Las actividades rutinarias como ambientes próximos para el desarrollo</i> , 170.—Interacciones en los nichos evolutivos tempranos, 172.—La acción recíproca dentro de los nichos evolutivos, 164.— <i>Intersubjetividad y actividad mediada conjunta</i> , 175.— <i>Modularidad y contexto</i> , 178.—Adquisición del lenguaje, 180.—Datos de niños privados de experiencia con el lenguaje, 181.—El ambiente normal de adquisición del lenguaje, 183.—Contribuciones modulares al desarrollo del pensamiento, 185.—Relacionar las restricciones modulares con las restricciones culturales, 186.—Matemáticas, 187.— <i>Reconsideración del entrelazamiento de las líneas natural y cultural</i> , 191.-	
CAPÍTULO VIII: El análisis cognitivo de la conducta en el contexto	196
<i>El problema de la validez ecológica</i> , 198.— <i>Modelar las prácticas locales: La capacidad de leer y escribir entre los vai</i> , 202.— <i>El habla de los preescolares</i> , 209.— <i>Tests, escuela y club</i> , 214.— <i>Reconsideración de la validez ecológica</i> , 219.— <i>Una evaluación a mitad de curso: El análisis cognitivo en la actividad</i> , 220.—Localizar experimentos, 221.—Las ventajas de un dominio bien especificado, 222.—Experimentar dentro de la estructura de la práctica cultural, 224.—Mostrar la dinámica del desarrollo.	
CAPÍTULO IX: Crear sistemas modelo de actividad	227
<i>Las mismas tareas en entornos diferentes</i> , 228.— <i>Un enfoque re-mediativo para la instrucción en lectura</i> , 235.—Teorías tradicionales de la adquisición de la lectura, 238.—Un modelo cultural-mediacional, 239.—Crear la actividad: Cuestión-Preguntar-Leer, 243.—Los datos, 245.—Reconsideración de la remediación, 249.	
CAPÍTULO X: Una metodología multinivel para la psicología cultural	251
<i>¿Por qué concentrarse en la continuidad?</i> , 252.— <i>Sistemas modelo de actividad como herramienta de investigación</i> , 253.— <i>La estructura básica de la Quinta Dimensión (5.ª D)</i> , 254.— <i>Organización social de la Quinta Dimensión</i> , 259.—	

Poner la cultura en el centro

En este capítulo comienzo el proceso de reconstrucción del planteamiento cultural-histórico para el desarrollo elaborando la noción de mediación por herramientas, y conservando algunos rasgos del enfoque ruso, mientras cambio otros. En un principio, encontré atractivas las ideas de los psicólogos cultural-históricos rusos sobre la cultura, porque parecían ofrecer una manera natural de construir una teoría de la cultura en la mente que comienza a partir de la organización de acciones mediadas en la práctica diaria. Éste fue el mismo punto al que nuestra investigación transcultural nos había llevado a mis colaboradores y a mí, de manera que era un lugar de convergencia obvio. Pero nuestra experiencia transcultural había producido también un profundo escepticismo acerca de deducir, sobre la base de procedimientos interactivos tratados como si no estuvieran influidos por su propia historia cultural, que los pueblos sin lectura y escritura, "no modernos" piensan en un nivel más bajo que sus homólogos modernos que saben leer y escribir. En su creencia en el progreso histórico y mental, los rusos se vieron conducidos a muchas de las mismas trampas metodológicas en las que nosotros habíamos caído en nuestro trabajo transcultural (COLE, 1976).

A la luz de estas consideraciones, comenzaré mi intento por crear una concepción de la cultura adecuada a las teorías y las prácticas de una segunda psicología, de una psicología cultural, con el fenómeno de la mediación. En lugar de comenzar con el concepto de herramienta, como hacían los rusos, trataré este concepto como una subcategoría de la concepción más general de artefacto.

Artefactos

Ordinariamente, se piensa en un artefacto como en un objeto material, algo fabricado por un ser humano. En antropología, el estudio de los artefactos se considera a veces parte del estudio de la cultura material, que es distinto de algún modo al estudio de la conducta y el conocimiento humanos. Según esta interpre-

tación del "artefacto como objeto", es sencillo asimilar el concepto de artefacto en la categoría de herramienta, pero no se avanza mucho haciendo esto.

Según el enfoque presentado aquí, que tiene una estrecha afinidad con las ideas de John DEWEY y también remonta su genealogía a HEGEL y MARX, un artefacto es un aspecto del mundo material que se ha modificado durante la historia de su incorporación a la acción humana dirigida a metas. En virtud de los cambios realizados en su proceso de creación y uso, los artefactos son simultáneamente *ideales* (conceptuales) y *materiales*. Son ideales en la medida en que su forma material ha sido moldeada por su participación en las interacciones de las que antes eran parte y que ellos median en el presente.

Definidos de esta manera, las propiedades de los artefactos se aplican con igual fuerza ya se considere el lenguaje, ya las formas normalmente más conocidas de artefactos, como las mesas o los cuchillos, que constituyen la cultura material¹. Lo que diferencia la palabra "mesa" de una mesa real es la importancia relativa de sus aspectos materiales e ideales y las clases de coordinaciones que permiten. Ninguna palabra existe aparte de su ejemplificación material (como una configuración de ondas sonoras, movimientos de las manos, escritura o actividad neuronal), mientras que toda mesa encarna un orden impuesto por seres humanos pensantes².

La doble naturaleza material-conceptual de los artefactos la debatió el filósofo ruso Evald ILYENKOV (1977, 1979), que basó su enfoque en el de MARX y HEGEL. En el sistema de ILYENKOV, la idealidad se deriva de "la actividad transformadora, creadora de formas, de los seres sociales, su actividad objetiva sensorialmente mediada por el propósito" (citado en BAKHURST, 1990, pág. 182). Desde esta perspectiva, la forma de un artefacto es más que un aspecto puramente físico. "Por el contrario, al ser creado como una encarnación del propósito e incorporado de una cierta manera a la actividad de la vida —al ser fabricado por una *razón* y puesto en *uso*— el objeto natural adquiere una significación. Esta significación es la 'forma ideal' del objeto, una forma que no incluye un solo átomo de la sustancia física tangible que lo posee" (BAKHURST, 1990, pág. 182).

Adviértase que, en esta manera de pensar, la mediación por artefactos se aplica igualmente a los objetos y a las personas. Lo que difiere en los dos casos son las maneras en que la idealidad y la materialidad se funden entre los miembros de estas dos categorías del ser, y las clases de interactividad en las que pueden entrar.

Ⓒ Este enfoque también afirma la unidad primordial de lo material y lo simbólico en los procesos cognitivos humanos. Este punto de partida es importante porque proporciona una manera de resolver el antiguo debate en la antropología y

¹ Para un debate del lenguaje como un sistema de artefactos y la homología entre las palabras y aquello en lo que habitualmente pensamos como artefactos materiales, véase ROSSI-LANDI (1983, páginas 120 y sgs.)

² En mi experiencia, al principio es difícil captar la noción de que el lenguaje es un artefacto, quizá debido a que su materialidad parece transparente. Una demostración establece el argumento con claridad. Cuando se oye una lengua que no se comprende, se experimentan sólo sus manifestaciones materiales. El significado de las palabras, su aspecto "ideal", está ausente porque se carece de una historia anterior de interacciones utilizando esos artefactos como medios mediacionales.

las disciplinas relacionadas de si la cultura se debe situar externamente al individuo, como los productos de la actividad humana anterior, o debe situarse internamente, como una reserva de conocimientos y creencias. Ambas ideas tienen una larga historia en antropología (D'ANDRADE, 1995; HARKNESS, 1992). Sin embargo, durante los últimos veinte años aproximadamente, coincidiendo con la revolución cognitiva en psicología y el advenimiento de la lingüística chomskiana, el estudio de la cultura como patrones de conducta y productos materiales parece haber dejado paso a la tradición que considera que la cultura se compone por entero de símbolos aprendidos y sistemas compartidos de significado —el aspecto ideal de la cultura— que se localizan en la cabeza.

El concepto de los artefactos como productos de la historia humana que son simultáneamente ideales y materiales ofrece una salida de este debate. Al mismo tiempo, como espero demostrar, proporciona un punto de contacto útil entre la psicología cultural-histórica y las concepciones antropológicas contemporáneas de la cultura en la mente³.

La estructura especial de la acción mediada por artefactos

Los psicólogos culturales-históricos rusos utilizaron un triángulo para describir la relación estructural del individuo con el ambiente que surge *pari parsu* con la mediación por artefactos (véase la Figura 5.1.). Simplificando su enfoque con vistas a la explicación, las funciones denominadas “naturales” (o “no mediadas”) son las que están en la base del triángulo; las funciones “culturales” (“mediadas”) son aquellas en las que la relación entre el sujeto y el ambiente (el sujeto y el objeto, la respuesta y el estímulo, etc.) están unidas a través de la cima del triángulo (los artefactos).

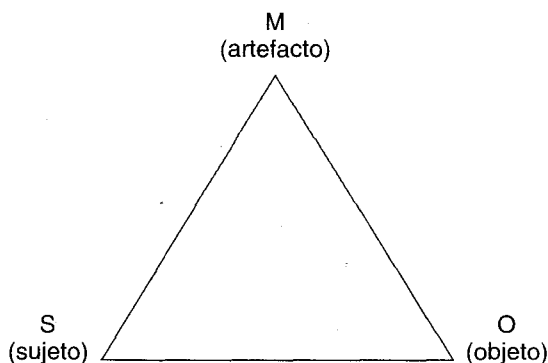


Figura 5.1. El triángulo mediacional básico en el que sujeto y objeto se ven no sólo relacionados “directamente” sino al mismo tiempo “indirectamente” por un *medium* constituido de artefactos (cultura).

³ Tengo que advertir de nuevo aquí la afinidad de este enfoque para la mediación por artefactos y las ideas de DEWEY. Como señala Larry HICKMAN en su análisis de la “tecnología pragmática” de DEWEY, éste creía que “las herramientas y artefactos que llamamos tecnológicos se pueden encontrar

Al ver este triángulo, se siente cierta tentación de pensar que, cuando los procesos cognitivos son mediados, el pensamiento sigue una vía por la línea superior del triángulo que "pasa por" el mediador. Sin embargo, el surgimiento de la acción mediada no significa que la vía mediada sustituya a la natural, igual que la aparición de la cultura en la filogenia no significa que la cultura sustituya a la filogenia. No se deja de estar en el suelo y de mirar al árbol cuando se coge un hacha para cortarlo; más bien, la incorporación de las herramientas a la actividad crea una nueva relación estructural en la que las rutas cultural (mediada) y natural (no mediada) operan sinérgicamente; por los intentos activos para apropiarse de su entorno para sus propias metas, las personas incorporan medios auxiliares a sus acciones (incluidas, de manera muy significativa, otras personas), dando lugar a la relación distintiva triádica de sujeto-*medium*-objeto.

En este capítulo y otros posteriores ampliaré este diagrama estructural básico para desarrollar un enfoque apropiadamente complejo para la mediación cultural del pensamiento. Pero incluso esta noción básica de que el pensamiento humano es la consecuencia emergente de la mezcla de aspectos "directos, naturales, filogenéticos" y aspectos "indirectos, culturales" de la experiencia es suficiente para traer a un primer plano la cualidad especial del pensamiento humano, a la que se hace referencia como la dualidad de la consciencia humana. Se pueden encontrar muchas expresiones de esta idea tanto en las tradiciones rusa como en la europea occidental/estadounidense (DURKHEIM, 1912). Por ejemplo, el antropólogo estadounidense Leslie WHITE escribió: "Un hacha tiene un componente subjetivo; no tendría significado sin un concepto y una actitud. Por otra parte, un concepto o actitud no tendría significado sin la expresión abierta, en la conducta o en el habla (que es una forma de conducta). Todo elemento cultural, todo rasgo cultural, por tanto, tiene un aspecto subjetivo y uno objetivo" (1959, página 236)⁴.

Fiel al espíritu de los enfoques cultural-históricos, WHITE puso de relieve el aspecto temporal de la mediación cultural y sus implicaciones psicológicas: "Con palabras el hombre crea un nuevo mundo, un mundo de ideas y filosofías. El hombre vive en este mundo tan verdaderamente como en el mundo físico de sus sentidos... Este mundo llega a tener una continuidad y una permanencia que el mundo externo de los sentidos no puede tener. No está hecho sólo de presente, sino de un pasado y de un futuro también. Temporalmente, no es una sucesión de episodios desconectados, sino un continuo que se extiende hacia el infinito en ambas direcciones, desde la eternidad hasta la eternidad" (WHITE, 1942, página 372).

LURIA describió este doble mundo de la siguiente manera:

La enorme ventaja es que su mundo se duplica. En ausencia de palabras, los seres humanos tendrían que ocuparse sólo de aquellas cosas que pueden percibir y

a ambos lados de lo que, según él, era una membrana sumamente maleable y permeable que separa lo "interno" de lo "externo" con respecto al organismo sólo en los sentidos más amplios y más hipotéticos" (HICKMAN, 1990, pág. 12).

⁴ Richard BARRETT (1989) proporciona una interesante exposición de las ideas simbólicas/mediacionales de WHITE en relación con sus ideas más conocidas con respecto al evolucionismo social materialista.

manipular directamente. Con la ayuda del lenguaje, pueden ocuparse de unas cosas que no han percibido siquiera indirectamente y de otras que eran parte de la experiencia de generaciones anteriores. Así, la palabra añade otra dimensión al mundo de los humanos... Los animales tienen sólo un mundo, el mundo de los objetos y las situaciones. Los humanos tienen un mundo doble.

(1981, pág. 35.)

Es posible decir mucho más sobre esta concepción mediacional básica y la forma peculiar de consciencia a la que da lugar, y se dirá más sobre ella. Los artefactos y la acción humana individual mediada por artefactos son sólo un punto de partida para desarrollar las herramientas conceptuales necesarias. Ni los artefactos ni las acciones existen aislados. Más bien, unos y otras están entretejidos entre sí y con los mundos sociales de los seres humanos que median para formar amplias redes de interconexiones (LATOUR, 1994). Se necesita alguna solución para hablar sobre la estructura en el *medium* cultural resultante.

La estructura mediacional mínima reflejada en la Figura 5.1 no puede ser la única representación de la acción mediada en su contexto social. Para elaborar una psicología cultural-histórica para guiar nuestra investigación en entornos complejos cotidianos, necesitamos poder hablar sobre agregados de artefactos apropiados para los acontecimientos que median e incluir la mediación de las relaciones interpersonales junto con la mediación de la acción sobre el mundo no humano.

Tres niveles de artefactos

Una propuesta útil para explicar con más detalle la noción de artefacto la hizo Marx WARTOFSKY, que propuso una jerarquía de tres niveles. WARTOFSKY describió los artefactos (incluidas las herramientas y el lenguaje) como "objetivizaciones de las necesidades e intenciones humanas ya investidas con contenido cognitivo y afectivo" (1973, pág. 204).

El primer nivel de la estructura de WARTOFSKY consta de *artefactos primarios*, los utilizados directamente en la producción. Como ejemplos, da "hachas, garrotes, agujas, cuencos"; mis ejemplos incluirán palabras, instrumentos para escribir, redes de telecomunicaciones y personajes culturales míticos. Los artefactos primarios se corresponden estrechamente con el concepto de artefacto como la materia transformada por la actividad humana anterior que proporcioné antes, aunque para mis actuales propósitos no distingo entre la producción de bienes materiales y la producción de vida social en general.

Los *artefactos secundarios* constan de representaciones de artefactos primarios y de modos de acción que utilizan estos artefactos primarios. Los artefactos secundarios desempeñan un papel central en la preservación y transmisión de los modos de acción y creencia. Incluyen recetas, creencias tradicionales, normas, constituciones, etc.

El tercer nivel es una clase de artefactos "que pueden llegar a constituir un 'mundo' relativamente autónomo, en el que las reglas, las convenciones y los resultados ya no parecen directamente prácticos o que, en efecto, parecen constituir una esfera de actividad no práctica, o de juego 'libre'" (pág. 208). WARTOFSKY

llama a estos mundos imaginados *artefactos terciarios*. Afirma que estos artefactos de la imaginación pueden llegar a teñir nuestra manera de ver el mundo "real", proporcionando una herramienta para cambiar la praxis actual. En el argot psicológico moderno, los modos de conducta adquiridos al interactuar con artefactos terciarios pueden transferirse más allá de sus contextos inmediatos de uso. WARTOFSKY aplica su concepción de los artefactos terciarios a las obras de arte y los procesos de percepción; yo quiero generalizar su concepción uniendo la noción de artefacto, por una parte, a las nociones de esquemas y guiones y, por otra, a las nociones de contexto, mediación y actividad encontradas en la psicología cognitiva contemporánea, la antropología y partes relacionadas de las ciencias cognitivas.

Si se acepta esta caracterización de los artefactos como lo esencial de la mediación cultural de acuerdo con las propuestas de WARTOFSKY, un paso siguiente es examinar de qué manera se mezclan los artefactos de las tres clases diferentes en el proceso de actividad humana conjunta. ¿En qué medida siguen un modelo los artefactos que constituyen la cultura humana?

La cohesión y la coherencia de la cultura

Los antropólogos contemporáneos están divididos respecto a las cuestiones estrechamente relacionadas de cómo se interconectan las diferentes partes de la cultura y qué coherencia tiene la cultura de una situación a otra. En un debate de gran amplitud de esta cuestión hace algunos años, Paul KAY propuso "medio en serio" que la supuesta coherencia de la cultura es una coherencia que se le impone al antropólogo por la necesidad de publicar una descripción coherente. Es una ilusión: "si salgo y estudio los 'quienes sea', tengo que volver y contar una historia consistente y entretenida sobre cómo son los 'quienes sea', y es mejor que todo lo que hacen encaje en esta historia" (en SHWEDER y LEVINE, 1984, pág. 17).

Clifford GEERTZ, cuyo trabajo fue casi con total seguridad una de las fuentes del provocativo comentario de KAY, le planteó objeciones inmediatamente. GEERTZ tiene justa fama por desarrollar la idea de que las diferentes partes de la cultura son coherentes, de tal manera que, por ejemplo, se podría utilizar un gallo de pelea o un teatro de marionetas balines (artefactos terciarios en el esquema de cosas de WARTOFSKY) como una metáfora organizadora para toda la sociedad balinesa (GEERTZ, 1973). A principios de los setenta, GEERTZ citó con aprobación la imagen de Max WEBER de la humanidad como "un animal suspendido en redes de significación que él mismo ha tejido", y declaró: "Creo que esas redes son la cultura" (1973, pág. 5). Más adelante en el mismo trabajo, GEERTZ propuso que la cultura se debía concebir por analogía con una receta o un programa de ordenador, a los que se refirió como "mecanismos de control".

El trabajo de GEERTZ es esencial en mis intentos para reconciliar las ideas de los psicólogos culturales-históricos rusos con las de los antropólogos culturales contemporáneos. Se lee a menudo a GEERTZ como un antropólogo que adopta la concepción de la cultura como conocimiento dentro-de-la-cabeza. Aunque éste es, desde luego, un aspecto de su pensamiento que se ha hecho más dominante con el tiempo (GEERTZ, 1983), encuentro significativo que GEERTZ rechace de for-

ma explícita la noción estrictamente idealista de cultura en favor de un enfoque que se une limpiamente a la noción de mediación por artefactos:

El enfoque de "mecanismo de control" de la cultura comienza con el supuesto de que el pensamiento humano es básicamente social y público a la vez, que su hábitat natural es el patio de casa, el mercado y la plaza mayor. Pensar no consta de "sucesos en la cabeza" (aunque son necesarios sucesos allí y en otros lugares para que se produzca) sino de tráfico en lo que G. H. MEAD y otros han llamado símbolos significativos; palabras en la mayor parte, pero también gestos, dibujos, sonidos musicales, dispositivos mecánicos como relojes.

(1973, pág. 45.)

Espero que esté claro que existe una estrecha afinidad entre esta noción de la cultura como mecanismo de control y la mediación de la acción por artefactos.

El uso de GEERTZ de la metáfora de WEBER de las "redes de significación" evoca imágenes del bello diseño de una tela de araña, mientras que la metáfora de la receta indica: que el diseño es bastante local y específico para ingredientes particulares, las reglas para combinarlos y las circunstancias en las que se cocinan. La diversidad y la uniformidad estaban en lucha en la definición de GEERTZ, no menos que las interpretaciones internas frente a externas de la cultura.

Al responder a la propuesta de KAY de que la coherencia de la cultura puede estar por entero en el ojo del observador externo, GEERTZ buscó una nueva metáfora para describir su sensación de que el *medium* cultural de los seres humanos no está hecho de elementos y piezas desconectados ni es una configuración perfecta: "Los elementos de la cultura no son como un montón de arena ni como la tela de una araña. Es más parecido a un pulpo, una criatura bastante mal integrada; lo que pasa por un cerebro lo mantiene más o menos unido en un todo desgarrado" (citado en SCHWEDER, 1984, pág. 19).

El debate entre GEERTZ y KAY hace pensar en dos extremos que se deben evitar en las tentativas de los antropólogos para caracterizar el grado total de cohesión cultural: 1) la vida humana sería imposible si todo acontecimiento se experimentara *sui generis*, como un ejemplo aislado, y 2) creer que una única configuración uniforme de restricciones culturales es constitutiva de todos los acontecimientos dentro de una cultura no es más útil. Por el contrario, es esencial tener en cuenta el hecho de que la actividad humana implica elaboradas y cambiantes divisiones del trabajo y la experiencia dentro de las culturas, de manera que no se puede esperar que dos miembros de un grupo cultural hayan interiorizado las mismas partes de cualquier "todo" que se pueda afirmar que exista (D'ANDRADE, 1989; SCHWARTZ, 1978, 1990).

Como consecuencia de estas dificultades, no es posible decir, en general, cuánta coherencia cultural e integración existe entre los dos extremos de unicidad y caos; para decir algo útil, es necesario especificar las fuentes de coherencia y diseño como parte de las actividades en curso que el investigador quiere analizar. En realidad, cuando se consideran simultáneamente las fuentes heterogéneas de estructura en el *medium* cultural y el conocimiento necesariamente parcial de las personas que lo utilizan, lo sorprendente es que los seres humanos sean capaces de coordinarse algo entre sí (un punto establecido hace muchas décadas por DURKHEIM, 1912).

Los enfoques "internos" y "externos" para la cultura, aplicados al modo de localizar la estructura en el *medium* cultural, giran en direcciones previsiblemente diferentes. Como fuentes externas de la coordinación, se pueden señalar las numerosas manifestaciones materiales de la acción humana, las intrincadas "redes de significación" en su aspecto exterior. Estas redes son claramente visibles como símbolos encarnados, rutinas y rituales para coordinar artefactos. La línea opuesta, interna de explicación postula las estructuras psicológicas internas o el conocimiento cultural como las fuentes de intersubjetividad y acción coordinada y trata de comprender los procesos de interpretación.

La versión de un enfoque cultural-histórico que estoy proponiendo identifica el punto de articulación de estos dos lados de la cultura en la doble naturaleza de los artefactos. El reto es mostrar que esta formulación reemplaza a los enfoques "interno" y "externo" de la cultura y la mente que dominan el discurso contemporáneo.

Modelos culturales, esquemas y guiones

Cuando comencé a formular las ideas descritas en este capítulo, tuve la suerte de ser miembro de un grupo de debate interdisciplinar informal asociado con el *Center for Human Information Processing* en la Universidad de California en San Diego. El tema que tratábamos era nuestros diferentes enfoques para los procesos de pensamiento humano y las posibles maneras de salvar las diferencias entre ellos⁵.

Varios miembros de este grupo habían sido los iniciadores de la idea de que la experiencia humana está mediada por esquemas cognitivos que canalizan el pensamiento individual estructurando la selección, retención y uso de la información. En psicología, *esquema* es un término utilizado para referirse a las estructuras de conocimiento en las que las partes se relacionan entre sí y con el todo de una manera ordenada (MANDLER, 1985). Según David RUMELHART, "un esquema contiene, como parte de su especificación, la red de interrelaciones que se cree normalmente que se mantiene entre los constituyentes que son ejemplos del esquema" (1978, pág. 3). Hay esquemas que representan nuestro conocimiento de los objetos, las situaciones, los acontecimientos, las secuencias de acontecimientos, las acciones y las secuencias de acción (RUMELHART y NORMAN, 1980).

Los esquemas son mecanismos de selección. Especifican cómo ciertos elementos esenciales se relacionan entre sí, mientras dejan que otros menos esenciales se ocupen según las necesidades de acuerdo con las circunstancias. Algunos elementos, llamados valores por defecto, pueden no especificarse en absoluto. Por ejemplo, si oigo a mi gato maullando fuera de la puerta, plausiblemente los elementos "respira", y "tiene sangre caliente" son valores por defecto. Sé que son ciertos sin tener que pensar en ellos. En determinadas circunstancias, como cuando veo al gato tumbado bajo el coche y no sé si está vivo o muerto, esos elementos del esquema pueden ser cruciales para mi razonamiento.

⁵ Entre los miembros de este seminario se encontraban Aaron CICOUREL, Roy D'ANDRADE, Jean MANDLER, George MANDLER, Jay MCCELLAND, Bud MEHAN y Donald NORMAN.

Una característica atractiva de la clase de teoría del esquema que mis colegas estaban desarrollando es que implica la especificidad de contexto del pensamiento. RUMELHART estableció este punto en relación con el razonamiento adulto, afirmando que mientras que los esquemas desempeñan un papel central en él, "la mayor parte de nuestro razonamiento aparentemente *no* implica la aplicación de destrezas de razonamiento generales. Más bien, parece que la mayor parte de nuestra capacidad a este respecto está vinculada a esquemas particulares relacionados con cuerpos particulares de conocimiento" (1978, pág. 39). Jean MANDLER señaló una interpretación de esta idea que parecía describir tanto las diferencias culturales en pensamiento como las dificultades originadas por el uso de tests psicológicos estandarizados en la investigación transcultural cuando comentó que la conducta diferirá en las situaciones a las que la persona está o no acostumbrada porque las "situaciones familiares son aquellas para las que ya se han formado esquemas y en las que los procesos de arriba a abajo desempeñan un mayor papel" (1980, pág. 27).

Roy D'ANDRADE (1984, 1990, 1995) ha generalizado la noción de esquemas para objetos y acontecimientos para relacionar estos conceptos de la psicología con los conceptos y los fenómenos de la antropología psicológica. D'ANDRADE introdujo la idea de esquemas *culturales*, patrones de esquemas elementales que componen el sistema de significado característico de cualquier grupo cultural. En términos de D'ANDRADE, "habitualmente estos esquemas representan mundos simplificados, haciendo que la adecuación de los términos que se basan en ellos dependa del grado en que estos esquemas encajan con los mundos reales de los objetos que se están categorizando. Dichos esquemas representan no sólo el mundo de los objetos y los acontecimientos físicos, sino también mundos más abstractos de interacción social, discurso e incluso significado de las palabras" (1990, pág. 93).

D'ANDRADE (1990, pág. 108) se refiere a los esquemas culturales compartidos intersubjetivamente como *modelos culturales*. Los modelos culturales funcionan para interpretar la experiencia y para guiar la acción en una gran variedad de dominios, "incluidos los acontecimientos, las instituciones y los objetos físicos y mentales". Una monografía compilada por Naomi QUINN y Dorothy HOLLAND (1987) contiene estudios que ilustran cómo utilizan los adultos modelos culturales para razonar sobre los objetos (como los gatos), las instituciones sociales (como el matrimonio) y las propiedades generales de los seres humanos (como el funcionamiento de la mente).

Una clase especialmente importante de esquema con vistas a basar una teoría cultural-psicológica en las actividades cotidianas de las personas son los esquemas de acontecimientos, denominados a menudo *guiones* (SCHANK y ABELSON, 1977). Un guión es un esquema de acontecimientos que especifica las personas que considera apropiadas para participar en una situación, los roles sociales que desempeñan, los objetos que utilizan y la secuencia de acciones y relaciones causales que aplica.

Tanto Jerome BRUNER (1990) como Katherine NELSON (1981, 1986) basan su análisis del desarrollo cognitivo en estas representaciones de acontecimientos. NELSON se refiere a los guiones como "esquemas de acontecimientos generalizados". Los guiones, escribe, proporcionan "un nivel básico de representación de conocimiento en una jerarquía de relaciones que se extiende hacia arriba por

medio de planes para metas y temas" (1981, pág. 101). NELSON ilustra el desarrollo del pensamiento mediado por guiones utilizando los ejemplos siguientes, el primero de un niño de 3 años y el segundo de uno casi de 5, que responden a una petición de "háblame sobre ir a un restaurante". Ésta es la respuesta del niño de 3 años:

Bueno, comes y luego vas a algún lado.

El niño de 5 años tiene más que decir:

Vale. Entonces primero vamos a restaurantes por la noche y nosotros, mm, nosotros vamos y esperamos un rato, y entonces viene el camarero y nos da la cosita con las cosas de cenar encima, y luego esperamos un poco, una media hora o unos minutos o algo, y mm, entonces viene nuestra pizza o algo, y mm [interrupción]... [El adulto dice, "Así que entonces llega la comida..."] Entonces la comemos, y mm, luego cuando hemos terminado la ensalada que pedimos nos ponemos a comer nuestra pizza cuando está servida, porque nos traen la ensalada antes de que la pizza esté hecha. Entonces cuando hemos acabado con toda la pizza y toda nuestra ensalada, pues nos vamos.

(NELSON, 1981, pág. 103.)

Destacan varios puntos sobre las formulaciones de estos niños. En primer lugar, son muy generalizadas, aunque basadas en detalles; los niños están hablando sobre un acontecimiento habitual ("comes", "vamos"). En segundo lugar, las descripciones están dominadas por la sucesión temporal de las acciones. En tercer lugar, la lógica causal del acontecimiento es propia de la ordenación temporal de las acciones (la pizza se come después de la ensalada, porque se tarda más en preparar). Por último, hay muchas cosas que se dejan sin decir, en parte porque se dan por supuestas —abrimos la puerta y entramos en el restaurante, tomamos los cubiertos y utilizamos el tenedor para comer la ensalada, etc.— y en parte porque el niño no participa en ellas y muy probablemente no las comprende (por ejemplo, que se paga por el alimento y se deja una propina).

En su trabajo sobre la adquisición infantil de las representaciones de acontecimientos, NELSON resalta otras propiedades importantes de los guiones que marcan su naturaleza como mediadores. En primer lugar, propone que los guiones, como los esquemas culturales expuestos por D'ANDRADE, sirven como guía para la acción. Cuando las personas participan en un acontecimiento nuevo, deben buscar una respuesta a la pregunta, "¿qué está pasando aquí?" Cuando un individuo tiene incluso una idea elemental de las acciones apropiadas asociadas con ir a un restaurante, puede meterse en el flujo del acontecimiento particular con un conocimiento parcial, que se enriquece en el curso del propio acontecimiento, facilitando la coordinación posterior. "Sin guiones compartidos", escribe NELSON, "todo acto social tendría que ser negociado de nuevo" (pág. 109).

NELSON también señala que los niños crecen inmersos en contextos controlados por los adultos y, por tanto, dentro de guiones adultos. En general, éstos son quienes dirigen la acción de los niños y establecen las metas, en lugar de comprometerse en una enseñanza directa. En efecto, utilizan su noción del guión apropiado para proporcionar restricciones sobre las acciones del niño y permitirle completar la actividad de rol esperada. En este sentido, "la captación de los

guiones es central para la adquisición de la cultura" (pág. 110). Volveré a este punto en el Capítulo VII.

Según BRUNER (1990), es mejor considerar los guiones como elementos de una narración, que desempeñan un papel en su teorización similar al de los modelos culturales en el enfoque de D'ANDRADE. Para BRUNER, es la narración, la conexión de los acontecimientos en el tiempo, lo que se encuentra en el núcleo del pensamiento humano. La representación de la experiencia en narraciones proporciona una estructura (una "psicología popular") que permite a los seres humanos interpretar sus experiencias y comprenderse mutuamente los unos a los otros. Si no fuera por estas estructuras narrativizadas, "nos perderíamos en una oscuridad de experiencias caóticas y probablemente no habríamos sobrevivido como especie en ningún caso" (pág. 56).

Esquemas y artefactos

Desde que hace algo más de una década la teoría de los esquemas comenzó a alcanzar amplia aceptación entre los psicólogos cognitivos y los antropólogos, los esquemas se han interpretado por lo general como estructuras mentales que están en el interior del individuo. Considerados de esta manera, los esquemas y los guiones encajan cómodamente con la noción interna de la cultura como significados, que dejan de estar amarrados a su ejemplificación material. Entendida bajo esta luz, la noción de esquema es incompatible con la noción de mediación por artefactos que he intentado desarrollar. La solución, por supuesto, es decir que los guiones no son únicamente fenómenos de dentro-de-la-cabeza, sino que, como todos los artefactos, participan a ambos lados de la "línea de la piel".

Especialmente interesante es que F. C. BARTLETT, cuyas ideas han inspirado a varios teóricos modernos de los esquemas, proporcionara una interpretación distinta de éstos cuando el término entró en la psicología en la década de los veinte (BARTLETT, 1932). BARTLETT escribió sobre los esquemas como convenciones, prácticas sociales que estaban tanto dentro como fuera del individuo; los esquemas son prácticas materializadas y estructuras mentales a la vez (EDWARDS y MIDDLETON, 1986). Obviamente, esta noción de esquema coincide bien con la de mediación por artefactos que estoy proponiendo.

Avances recientes indican que algo similar al enfoque de BARTLETT está ganando favor en la antropología cognitiva. Por ejemplo, D'ANDRADE (1995), que hace tiempo se adhirió al enfoque "interior" de la cultura, ha abogado recientemente por una definición de la cultura que recuerda absolutamente a la de E. B. TYLOR: la cultura es el contenido entero de la herencia de un grupo, incluidos tanto sus esquemas y modelos culturales como sus artefactos materiales y sus prácticas culturales. Sin embargo, los dos aspectos de la cultura permanecen separados en el enfoque de D'ANDRADE. Éste postula dos clases de estructuras cognitivas: los esquemas y los símbolos. Los *esquemas* son el lado ideal de los artefactos como se han concebido aquí; son objetos mentales abstractos. Los *símbolos* son cosas físicas: palabras, frases, imágenes y otras representaciones materiales. Se considera que el significado del símbolo es el esquema que el propio símbolo significa.

D'ANDRADE resume así la relación de los símbolos, los esquemas y el mundo como sigue: "El esquema que representa el sonido de una palabra y el esquema que representa la cosa en el mundo a la que ese vocablo se refiere son completamente distintos, aunque están estrechamente vinculados, ya que el esquema que representa el sonido de una palabra significa (tiene como su significado) el esquema que representa la cosa en el mundo" (1995, pág. 179). Aunque permanecen las diferencias, está claro que hay acuerdo en que existe una estrecha relación entre el símbolo/esquema y los artefactos.

Edwin HUTCHINS (1995), otro antropólogo que ha intentado integrar las concepciones interior y exterior de la cultura, propone una manera diferente de pensar en la íntima triple relación de la cultura, los procesos cognitivos y el mundo. La cultura, según HUTCHINS, se debería concebir como en un proceso, no como "cualquier colección de cosas, sean tangibles o abstractas". La cultura "es un proceso y las 'cosas' que aparecen en las definiciones de la cultura realizadas a modo de listas son residuos del proceso. La cultura es un proceso adaptativo que acumula las soluciones parciales a problemas encontrados con frecuencia... La cultura es un proceso cognitivo humano que tiene lugar tanto dentro como fuera de la mente de las personas. Es el proceso en el que se promulgan nuestras prácticas culturales cotidianas" (pág. 354).

En trabajos más recientes, BRUNER (1996) y NELSON (1986) también tratan los guiones como entidades dobles, uno de cuyos aspectos es una representación mental, y el otro se encarna en el habla y la acción. Por ejemplo, BRUNER escribe que "aprendizaje y pensamiento están *situados* siempre en un entorno cultural y dependen siempre de la utilización de recursos culturales" (1996, pág. 4).

Se recurra a D'ANDRADE, HUTCHINS u otros antropólogos de opinión similar (véanse los volúmenes editados por D'ANDRADE y STRAUSS, 1992, y HOLLAND y QUINN, 1987) o a NELSON y BRUNER, encuentro alentadora la compatibilidad de sus ideas con la noción de los esquemas como convenciones (en términos de BARTLETT) o artefactos (en los míos). Tampoco soy el único que establece esta relación⁶.

La necesidad de un análisis más inclusivo

Los artefactos secundarios como los esquemas y los guiones culturales son componentes esenciales del "equipo de herramientas culturales". Comparten lo ideal y lo material a la vez; están materializados e idealizados (reificados) en los artefactos que median las actividades conjuntas de las personas. Por ese mismo hecho de reificación, están presentes como recursos tanto para la interpretación idiosincrásica que cada persona tendrá de su actividad conjunta como para la reproducción constante de la coordinación necesaria para reproducir esa actividad.

⁶ Dorothy HOLLAND y Jaan VALSINER (1988) señalan que la noción antropológica de "modelos culturales" es muy similar a la noción cultural-histórica de mediador. HOLLAND y VALSINER utilizan el término "mecanismo mediacional" y lo encuentran útil para limitar los mecanismos mediacionales a "actividades circunscritas tangibles u objetos de dimensiones sensoriales". Yo prefiero pensar en los modelos culturales como sistemas de artefactos para poner de relieve la doble materialidad/idealidad tanto de los modelos como de los artefactos culturales con dimensiones sensoriales más obvias.

Sin embargo, no es necesario reflexionar mucho para darse cuenta de que, incluso concebidos como artefactos secundarios, los guiones y los esquemas son insuficientes para explicar el pensamiento y la acción. Incluso bajo los supuestos más generosos sobre los mecanismos que unan a los esquemas de objetos en jerarquías o a los esquemas de acontecimientos en conjuntos ordenados secuencialmente, estas estructuras de conocimiento son espectacularmente insuficientes para determinar lo que una persona debería pensar o el modo en que debería comportarse en una ocasión dada *incluso asumiendo que se ha adquirido el modelo o guión cultural en cuestión*⁷.

Todo esquema "deja fuera una enorme cantidad y es una gran simplificación de la información visual, acústica, sensorial y proposicional potencial que se podría experimentar" (D'ANDRADE, 1990, pág. 98). Por consiguiente, aunque la cultura es una fuente de herramientas para la acción, el individuo todavía tiene mucho por interpretar para descubrir qué esquemas se aplican en qué circunstancias y cómo ponerlos en práctica de manera efectiva. Por ejemplo, es probable que una pata velluda grande, naranja y con rayas, con una garra como de gato balanceándose del cajón en el armario de nuestro hijo evoque un esquema diferente, emociones distintas y acciones diferentes que las evocadas por un objeto similar entrevisto bajo nuestra hamaca en una choza colgante en medio de una selva brasileña. Estas consideraciones llevan a la conclusión inevitable de que, para dar una explicación del pensamiento mediado culturalmente, es necesario especificar no sólo los artefactos por medio de los cuales está mediada la conducta, sino también las circunstancias en las que tiene lugar el pensamiento.

Estas consideraciones nos llevaron de nuevo al punto esencial de que toda la conducta humana se debe comprender relacionadamente, o sea, en relación con "su contexto", como dice la expresión. Pero la puesta en práctica de esa idea ha sido una fuente de continuo desacuerdo y confusión. Estas dificultades se indican en el diverso vocabulario utilizado para hablar sobre el "algo más" que se debe añadir a la mediación por artefactos para dar cuenta de la relación entre la cultura y la mente. En el párrafo anterior, utilicé el término *circunstancias* como una glosa de sentido común sobre lo que ese algo más podía ser. Cuando nos dirigimos a los debates técnicos de esta cuestión, los términos pertinentes incluyen *medio, situación, contexto, práctica, actividad*, y muchos más. Está en juego aquí un problema muy similar al que encontramos al pensar en la relación de lo material y lo ideal en los artefactos. En ese caso, el argumento giraba en torno a qué es lo primero en dar forma a los artefactos, la materialidad o la idealidad. En éste, el argumento se centra en qué viene primero en el pensamiento humano, el objeto (el texto) o su medio (el contexto).

Como Kenneth BURKE comentó hace varias décadas, las consideraciones de la acción y el contexto crean una ambigüedad inevitable, porque la noción misma de *sustancia* (*sub-stare*, estar debajo) debe incluir una referencia al contexto de la cosa "ya que lo que apoya o subyace a una cosa sería parte del contexto de la

⁷ Esta limitación de los guiones como mediadores apunta al comentario de Milan KUNDERA: "Dejamos la infancia sin saber lo que es la juventud, nos casamos sin saber qué es casarse, y cuando entramos en la ancianidad, no sabemos hacia dónde nos dirigimos: los ancianos son niños inocentes de su ancianidad. En ese sentido, el mundo del hombre es un planeta de inexperiencia" (1988, páginas 132-133).

cosa. Y el contexto de una cosa, al estar fuera o más allá de ella, sería algo que ella *no es*" (1945, pág. 22). Enfrentado con estas complejidades que han derrotado a tantos, no aspiraré a un tratamiento definitivo del contexto en este libro. Pero sí a distinguir entre dos concepciones principales del contexto que dividen a los científicos sociales y a acumular algunas herramientas conceptuales necesarias para que actúen como heurísticos al guiar la investigación sobre la cultura y el desarrollo.

Situaciones y contextos

Hace muchos años, John DEWEY (1938) propuso una teoría relacional de los procesos cognitivos en la que utilizó el término *situación* de un modo que conduce de forma natural a un debate del contexto: "Lo que se designa por la palabra 'situación' *no* es un único objeto, acontecimiento o conjunto de objetos y acontecimientos. Pues nunca experimentamos ni formamos juicios sobre los objetos y los acontecimientos aislados, sino sólo en relación con un todo contextual. Esto último es lo que se llama una 'situación'" (pág. 66). DEWEY continúa comentando que es probable que los psicólogos traten las situaciones de una manera reduccionista: "Por la naturaleza misma del caso, el tratamiento psicológico [de la experiencia] toma un objeto o acontecimiento *singular* como materia de su análisis" (página 67). Pero: "En la experiencia concreta, nunca existe un objeto o acontecimiento singular aislado de esta índole; *un* objeto o acontecimiento es siempre una parte, fase o aspecto especial de un mundo experimentado que lo rodea: una situación" (pág. 67).

Aislar lo que se conoce de las circunstancias de la vida a menudo obstruye fatalmente la comprensión de los procesos cognitivos. Este aislamiento (característico de los procedimientos experimentales en los estudios psicológicos de la cognición), afirmó DEWEY, es lo que da lugar a la ilusión de que nuestro conocimiento de cualquier objeto, "una naranja, una piedra, un objeto de oro u otra cosa", sea un conocimiento del objeto aislado de la situación en la que se encuentra.

La equiparación que hace DEWEY de la situación con un todo contextual proporciona una orientación relacional adecuada para el concepto de *contexto*, quizá el término más prevalente utilizado para indicar las circunstancias de la conducta. A pesar de los comentarios premonitorios de DEWEY hace medio siglo, el análisis psicológico del contexto ha caído con excesiva frecuencia en las dificultades sobre las que él nos advirtió.

El contexto como aquello que rodea

Cuando nos refugiamos en el al diccionario Webster como punto de partida para examinar el concepto de contexto, encontramos ambigüedades cruciales que sirven para oscurecer los errores que señaló DEWEY. El contexto se define como "la situación entera, el fondo, o ambiente pertinente a un acontecimiento particular," y el "ambiente" se define como "algo que rodea". "La situación entera" y "aquello que rodea" se mezclan en la misma definición.

La noción de contexto como “aquello que rodea” se suele representar como un conjunto de círculos concéntricos que representan “niveles de contexto” diferentes (véase la Figura 5.2). El enfoque del psicólogo se hace generalmente sobre la unidad que está “en el centro”, a la que es posible referirse como una tarea o actividad en la que los individuos se ocupan. Al utilizar la interpretación del contexto como “aquello que rodea”, el psicólogo procura comprender cómo los niveles más amplios de contexto moldean esta tarea.

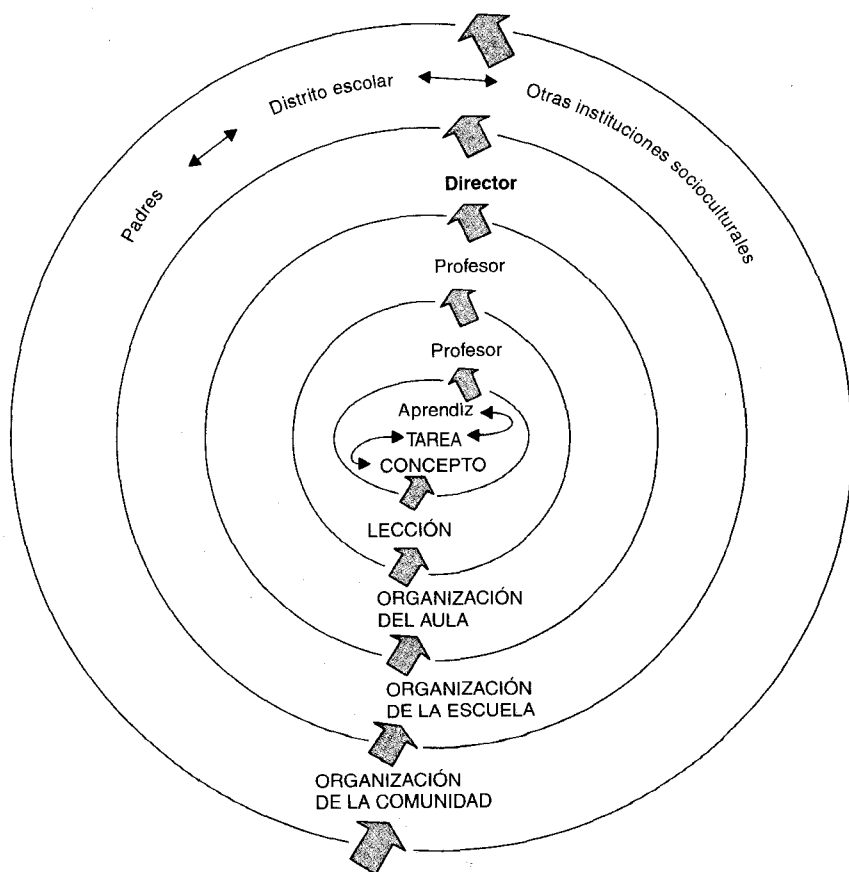


Figura 5.2. Círculos concéntricos que representan la noción del contexto como “lo que rodea”, con un niño en su centro. El contexto aquí es el que rodea el rendimiento del niño en una lección en el aula.

Esta imagen es probablemente más conocida en relación con el libro de Urie BRONFENBRENNER (1979) sobre la ecología del desarrollo humano. BRONFENBRENNER describe sistemas interconectados, que comienzan con el microsistema en el centro y avanzan hacia fuera a través de mesosistemas y exosistemas, hacia el macrosistema. Al aplicar la noción de contexto a cuestiones educativas, Peg GRIFFIN y yo tomamos un intercambio entre profesor-alumno como la “unidad que

está en el centro", que era parte de una lección, que lo era de un aula, que lo era de una escuela, que lo era de una comunidad (COLE, GRIFFIN y LCHC, 1987).

El estudio del lenguaje es un dominio importante en el que se ha aplicado de manera útil la esperanza y los problemas de la idea de "capas de contexto" (BATESON, 1972; JAKOBSON y HALLE, 1956). Una propiedad fundamental del lenguaje es que sus niveles de organización se constituyen mutuamente; un fonema existe como tal sólo en combinación con otros fonemas que componen una palabra. La palabra es el contexto del fonema. Pero la palabra existe como tal —"tiene significado"— sólo en el contexto más grande de la emisión, que de nuevo "tiene significado" sólo en una relación con una unidad grande de discurso. Gregory BATESON resumió esta manera de pensar: "Esta jerarquía de contextos dentro de contextos es universal para el aspecto comunicacional... de los fenómenos e impulsa al científico a buscar siempre explicación en las unidades cada vez más grandes" (1972, pág. 402).

Adviértase que en esta descripción no hay una ordenación simple, temporal. "Aquello que rodea" ocurre antes, después y simultáneamente al "acto/acontecimiento". No podemos decir oraciones antes de decir palabras, ni palabras antes de sintetizar fonemas de una manera apropiada; por el contrario, existe una interdependencia temporal compleja entre los niveles de contexto, lo que da pie a la noción de que éstos se constituyen entre sí. Tomando nuestro ejemplo del intercambio profesor-niño, es sencillo ver estos acontecimientos como "causados" por niveles más altos de contexto: un profesor imparte una lección, que es moldeada por el aula de la que forma parte, que a su vez lo es por el tipo de escuela en la que está, que a su vez lo es por la comunidad, etc.

Aunque los niveles más inclusivos de contexto pueden restringir los niveles inferiores, no los causan en una manera no lineal. Para que se produzca el acontecimiento "una lección", los participantes deben implicarse activamente en un proceso consensual de "toma de lecciones". Los profesores a menudo varían considerablemente en la manera de interpretar las convenciones de la escuela, y las comunidades escolares participan en la selección de la junta de educación. Sin olvidar por un momento que las relaciones de poder entre los participantes "en niveles diferentes del contexto" a menudo son desiguales, al utilizar el enfoque de contextos anidados, no es menos importante tener en cuenta el hecho de que la creación de contextos es un proceso de dos caras que se lleva a cabo activamente. (Véanse DURANTI y GOODWIN, 1992; LAVE, 1993; y McDERMOTT, 1993, para críticas mordaces del contexto tratado como el contenedor de objetos y conductas.)

El contexto como aquello que entrelaza

Al buscar usos del término *contexto* que eviten las dificultades del contexto como aquello que rodea, he encontrado útil volver a la raíz latina del término, *contextere*, que significa "entrelazar". Un sentido similar lo da el *Oxford English Dictionary*, que se refiere al contexto como "el todo conectado que da coherencia a sus partes".

La frecuencia con la que aparecen las metáforas de entrelazar, hilos, cuerdas, etcétera, en unión con los enfoques contextuales para el pensamiento humano es

bastante sorprendente. Por ejemplo, el microsociólogo Ray BIRDWHISTELL describió el contexto de esta manera:

Les diré en lo que me gusta pensar: a veces me gusta pensar en una cuerda. Las fibras que la constituyen son discontinuas; cuando se las enrosca juntas, no se las hace continuas, se hace continuo el hilo... aunque puede parecer en un hilo como si cada una de esas partículas fueran de un extremo a otro, no ocurre así. Ése es esencialmente el modelo descriptivo... Sin duda, no estoy hablando del ambiente. No estoy hablando de dentro y fuera. Estoy hablando de las condiciones del sistema.

(Citado en McDERMOTT, 1980, págs. 14-15.)

Cuando se piensa en el contexto de esta manera, no se puede reducir a aquello que rodea. El contexto es, por el contrario, una relación cualitativa entre un mínimo de dos entidades analíticas (los hilos), que son dos momentos en un único proceso. Los límites entre "la tarea y su contexto" no son claros y estáticos, sino ambiguos y dinámicos. Por regla general, lo que se toma como objeto y lo que se toma como aquello-que-rodea-al-objeto se constituyen por el acto mismo de nombrarlos⁸.

Teniendo en cuenta que mi meta era estudiar los artefactos y las situaciones/contextos desde el punto de vista de las actividades concretas de las personas, me agradó descubrir que existe una íntima relación entre el contexto, interpretado como un proceso de entrelazamiento, y la noción de acontecimiento. Stephen PEPPER proporciona esta relación en su análisis del contextualismo como una visión del mundo (lo que en la actualidad podría llamarse un paradigma científico).

PEPPER (1942) propone que la metáfora fundamental que subyace a una visión del mundo contextualista es el "acontecimiento histórico". Por esto, dice:

el contextualista no se refiere principalmente a un acontecimiento anterior, uno que está, por así decir, muerto y se tiene que desenterrar. Se refiere al acontecimiento vivo en su presente. Lo que generalmente consideramos historia, dice el contextualista, es un intento de *re-presentar* acontecimientos, de darles vida de nuevo de alguna manera... Podemos llamar [al acontecimiento] un "acto", si queremos, y si nos cuidamos de nuestro uso del término. Pero a lo que nos referimos no es a un acto concebido como único o aislado; es a un acto en y con su entorno, un acto en su contexto.

(Pág. 232.)

Un "acto en su contexto" entendido en términos de la metáfora del entrelazamiento requiere una interpretación *relacional* de la mente; los objetos y los contextos se presentan juntos como parte de un único proceso bio-socio-cultural de desarrollo.

BATESON (1972), en una manera que recuerda mucho a la obra de PEPPER, habla de que la mente se constituye por la actividad humana, que implica ciclos

⁸ Ray McDERMOTT (1993) proporciona una ilustración sorprendente de los cambiantes límites entre objeto y contexto que proporciona el acceso fenomenológico a un proceso que parece semi-místico en los debates abstractos como éste. McDERMOTT utiliza una ilusión visual que se crea cambiando ligeramente el marco de un patrón de líneas entrelazadas. Aunque sabemos que en el patrón no ha cambiado nada, el que vemos ya no es el mismo perceptivamente.

de transformaciones entre "dentro" y "fuera". "Obviamente", escribe, "hay muchas vías de mensajes fuera de la piel, y estas vías y los mensajes que llevan se deben incluir como una parte del sistema mental *cuando son pertinentes*" (pág. 458, cursiva añadida). Propone entonces un experimento mental: "Supóngase que soy un ciego, y utilizo un bastón. Voy haciendo tap, tap, tap. ¿Dónde empiezo yo? ¿Tiene mi sistema mental su límite en el mango del bastón? ¿Tiene el límite en mi piel? ¿Comienza en medio del bastón? ¿Comienza en su contera?" (pág. 459).

BATESON sostiene que estas preguntas no tienen sentido a menos que nos comprometamos a incluir en el análisis no sólo al hombre y su bastón, sino a sus propósitos y al ambiente en el que se encuentra. Cuando este hombre se sienta para tomar el almuerzo, "el contexto cambia", y con él la relación del bastón con la mente. Ahora son los tenedores y los cuchillos los que se hacen pertinentes. En resumen, debido a que lo que nosotros llamamos mente trabaja por medio de artefactos, no puede estar limitada sin restricciones por la cabeza o incluso por el cuerpo, sino que se debe considerar que está distribuida en los artefactos que están *entrelazados* y que entrelazan acciones humanas individuales de común acuerdo con y como parte de los acontecimientos permeables, cambiantes de la vida.

El orden pertinente del contexto dependerá crucialmente de las herramientas por medio de las cuales se interactúa con el mundo, y éstas, a su vez, dependerán de las propias metas y otras restricciones sobre la acción. Del mismo modo, la interpretación pertinente del contexto para el analista de la conducta dependerá de las metas del análisis. Según esta visión del contexto, la combinación de metas, herramientas y entorno (incluidas otras personas y lo que LAVE, 1988, llama "arena") constituye simultáneamente el contexto de la conducta y las maneras en que se puede decir que los procesos cognitivos se relacionan con el contexto⁹.

Actividad y práctica

Mientras que el *contexto* y la *situación* siguen apareciendo en los debates de la cultura en la mente, en años recientes ha habido en su lugar un uso cada vez mayor de los términos *actividad* y *práctica*. En parte, este cambio se ha derivado de la insatisfacción con el concepto de contexto en la forma reducida de un ambiente o causa (LAVE, 1988; ZUCKERMAN, 1993). En parte, se ha producido por la disolución de ideas de la teoría social y cultural, que remontan sus raíces a Karl MARX y a los debates post-marxistas sobre el albedrío humano y la determinación social.

⁹ BATESON, que puede ser considerado un experto en el tema, comenta la dificultad de pensar relacionamente sobre el contexto: "Permítaseme decir que no sé cómo pensar de esa manera. Intelectualmente, puedo levantarme aquí y efectuarles una exposición razonada de esta materia, pero si estoy cortando un árbol, sigo pensando: 'George Bateson está cortando el árbol. Yo estoy cortando un árbol. 'Yo' es para mi un objeto excesivamente concreto, diferente del resto de lo que he estado llamando 'mente'. El paso para hacer realidad —para hacer habitual— la otra manera de pensar, de forma que se piense así naturalmente cuando se tiende la mano para tomar un vaso de agua o se corta un árbol, no es sencillo" (1972, pág. 462).

En los debates contemporáneos, los términos actividad y práctica unas veces se toman como sinónimos y otras se tratan como si indicaran clases diferentes de estructuración social. Esta confusión terminológica se puede remontar a las formulaciones de MARX. En la primera de sus *Tesis sobre Feuerbach* (1845), MARX escribió: "El defecto fundamental de todo el materialismo anterior... es que sólo concibe el objeto, la realidad, la sensoriedad, bajo la forma de *objeto* o de *contemplación*, pero no como *actividad sensorial humana, como práctica*, no de un modo subjetivo" (pág. 426 de la trad. cast.).

Este pasaje nos lleva a comprender que MARX quería reordenar la separación ontológica entre seres humanos y artefactos como forma de sustituir la dicotomía entre lo material y lo ideal. Su formulación de la interpenetración de la actividad y la práctica y la materialidad/idealidad se basa en el supuesto de que "el objeto o producto producido *no* es algo 'simplemente' externo e indiferente a la naturaleza del productor. Es su actividad en una forma cosificada o petrificada" (BERNSTEIN, 1971, pág. 44). Es esta dualidad la que otorga a la actividad "el poder para dotar al mundo material de una nueva clase de propiedades que, aunque deben su origen a nosotros, adquieren una presencia duradera en la realidad objetiva, llegando a existir independientemente de los seres humanos individuales" (BAKHURST, 1991, págs. 179-180).

La actividad/práctica surge en esta descripción como *medium*, resultado y condición previa para el pensamiento humano. En el territorio de la actividad/práctica es donde se crean y utilizan los artefactos.

Seguir el hilo de la práctica

Numerosos especialistas contemporáneos en antropología, sociología y estudios culturales invocan actualmente la noción de práctica en sus debates del pensamiento humano. El intento de lograr algo similar a una combinación de la noción de contexto como aquello-que-rodea y la concepción del contexto como entrelazamiento es central a todas estas explicaciones, a pesar de las diferencias entre ellas.

Charles TAYLOR (1987) propone que la realidad social de línea de base de los seres humanos que se da por supuesta se compone de prácticas sociales, que proporcionan el *medium* intersubjetivo de la mente. El conjunto de las prácticas de una sociedad proporciona el fundamento para la comunidad y el discurso. Los significados y las normas (artefactos secundarios en mi esquema de la situación) no están "sólo en la mente de los actores, sino ahí fuera en las prácticas mismas; prácticas que no se pueden concebir como un conjunto de acciones individuales, sino que son esencialmente modos de relaciones sociales" (pág. 53).

Anthony GIDDENS (1979) adopta la unidad de las prácticas para crear una teoría de la socialización que no asume que el sujeto está determinado por el ambiente ("educación") ni por sus "características inherentes" ("naturaleza"). El primer enfoque, escribe, "reduce la subjetividad al resultado determinado de las fuerzas sociales, mientras que el segundo asume que lo subjetivo no está abierto a ninguna clase de análisis social" (pág. 120).

Según GIDDENS, las prácticas (en lugar de los roles, por ejemplo) son los constituyentes básicos del sistema social. También son una unidad de análisis

que supera dualismos como "individual frente a social", que re-crean explicaciones unilaterales del desarrollo. GIDDENS afirma (siguiendo a MARX) que la resolución de estos dualismos se debe encontrar en el nivel de las prácticas: "La teoría de la estructuración pone en lugar de cada uno de estos dualismos, como un único paso conceptual, la noción central de *dualidad de estructura*. Por dualidad de estructura me refiero a la recursividad esencial de la vida social, constituida en las prácticas sociales: la estructura es tanto el *medium* como el resultado de la reproducción de las prácticas, y 'existe' en los momentos generadores de esta constitución" (1979, pág. 5).

El antropólogo-sociólogo francés Pierre BOURDIEU (1977) también trata de cerrar el paso a nociones simplicadas del contexto como causa y procura superar las teorías dualistas de los procesos cognitivos y la vida social. BOURDIEU advierte contra las teorías que "tratan la práctica como una reacción mecánica, determinada directamente por las condiciones antecedentes" (pág. 73). Al mismo tiempo, advierte contra "conceder libre voluntad y albedrío a las prácticas".

La noción de *habitus*, "un sistema de disposiciones duraderas transponibles que, integrando experiencias anteriores, funciona en todo momento como una *matriz de percepciones, apreciaciones y acciones* y hace posible el logro de tareas infinitamente diversificadas" (pág. 82-83), es central en la estrategia de BOURDIEU para equilibrar estos dos extremos inaceptables. En el enfoque de BOURDIEU, *habitus* es el producto de las condiciones materiales de existencia y el conjunto de principios para generar y estructurar las prácticas. Se asume que el *habitus*, como su nombre implica, cobra forma como un aspecto implícito de las experiencias habituales de la vida. Constituye el conjunto de fondo (habitualmente) no examinado de supuestos sobre el mundo. Es, comenta BOURDIEU, "historia hecha naturaleza" (pág. 78). "El *habitus* es la mediación universalizadora que causa que las prácticas de un agente individual, sin razón explícita o intento significador, sean no obstante 'sensibles' y 'razonables'" (pág. 79).

Seguir el hilo de la actividad

La teoría de la actividad es cualquier cosa menos una empresa monolítica. Dentro de Rusia hay al menos dos escuelas de pensamiento sobre el mejor modo de formular las ideas de MARX en términos psicológicos (BRUSHLINSKII, 1968; ZINCHENKO, 1995). Existe una larga tradición alemana de investigación sobre la teoría de la actividad (RAEITHEL, 1994), una tradición escandinava/nórdica (HYDEN, 1984; ENGSTRÖM, 1993), y ahora, quizá una tradición estadounidense (GOODWIN, 1994; NARDI, 1994; SCRIBNER, 1984). Una buena exposición de los principios generales de este enfoque la proporciona ENGSTRÖM, que escribe que un sistema de actividad

integra al sujeto, al objeto y a los instrumentos (las herramientas materiales igual que los signos y los símbolos) en un todo unificado.

Un sistema de actividad incorpora tanto el aspecto productivo orientado al objeto como el aspecto comunicativo orientado a la persona de la conducta humana. La producción y la comunicación son inseparables (ROSSI-LANDI, 1983). En realidad, un sistema de actividad humano contiene siempre los subsistemas de producción, distribución, intercambio y consumo.

(Pág. 67.)

El atractivo de esta formulación a la luz de la exposición de la mediación por artefactos al principio de este capítulo debería ser aparente: la formulación de ENGESTRÖM promete una manera de incorporar las ideas sobre la dualidad de los artefactos, pero no privilegia la producción sobre la cohesión social.

ENGESTRÖM representa su concepción de la actividad de una manera que incluye y a la vez trata detalladamente las nociones de los primeros psicólogos cultural-históricos de mediación como acción individual. De nuevo vemos un triángulo, pero ahora es un conjunto de triángulos interconectados (Figura 5.3). En la parte superior de la figura está la relación básica sujeto-mediador-objeto representada en la Figura 5.1. Éste es el nivel de acción mediada por cuya intervención el sujeto transforma el objeto en el proceso de actuar sobre él. Pero la acción "como tal" existe sólo en relación con los componentes en la parte inferior del triángulo. La *comunidad* se refiere a los que comparten el mismo objeto general;

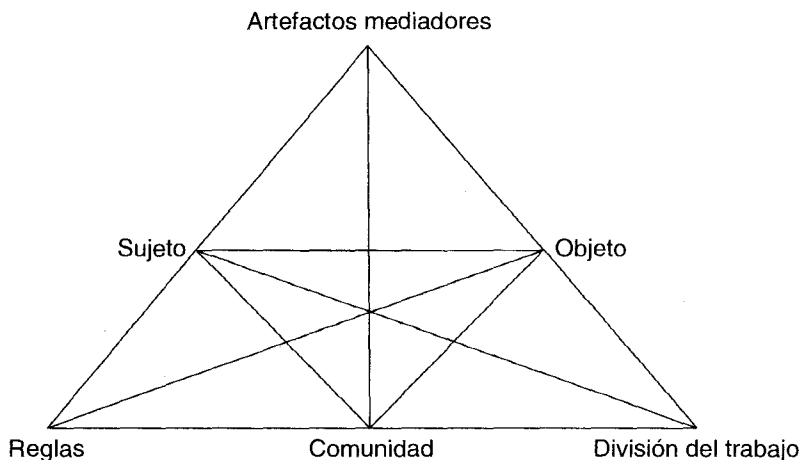


Figura 5.3. El triángulo mediacional básico expandido (según ENGESTRÖM, 1987) para incluir a otras personas (la comunidad), reglas sociales (las reglas), y la división del trabajo entre el sujeto y otros.

las *reglas* se refieren a las normas y convenciones explícitas que restringen las acciones dentro del sistema de actividad; la *división del trabajo* se refiere a la división de las acciones orientadas a los objetos entre los miembros de la comunidad. Los diversos componentes de un sistema de actividad no existen aislados los unos de los otros; por el contrario, se están construyendo, renovando y transformando constantemente como resultado y causa de la vida humana.

En la teoría de la actividad, resumida en la Figura 5.3, los contextos son sistemas de actividad. El subsistema asociado con las relaciones sujeto-mediador-objeto existe como tal sólo en relación con los otros elementos del sistema. Este enfoque del contexto es completamente relacional.

Jean LAVE (1993) proporciona un sucinto resumen de varias cuestiones que unen a los especialistas interesados en la teoría de la actividad y la práctica:

1. Interés por el carácter dialéctico de las relaciones fundamentales que constituyen la experiencia humana (en términos de LAVE, el albedrío humano está "parcialmente determinado, es parcialmente determinante").
2. Centrarse en la experiencia en el mundo, rechazando la estructura y la dinámica de los procedimientos de los tests psicológicos como plantilla universalmente apropiada.
3. Un cambio en los límites de los procesos cognitivos y el ambiente de modo que, en palabras de LAVE, los procesos cognitivos "se extienden a través de la mente, el cuerpo, la actividad y el entorno" (una perspectiva a la que a veces se hace referencia como "procesos cognitivos distribuidos"; HUTCHINS, 1995; NORMAN, 1991; SALOMON, 1993).

Contexto/práctica/actividad y visiones ecológicas del mundo

Existen afinidades importantes entre los diversos enfoques sobre una unidad supraindividual de análisis asociada con las ideas de contexto, práctica, actividad, etcétera, y los enfoques de los que se identifican como psicólogos ecológicos (ALTMAN y ROGOFF, 1987). Estas afinidades se derivan de un punto de partida común, la ecología de las actividades cotidianas humanas, y son evidentes en la inclinación de los investigadores de ambos enfoques a realizar su investigación en entornos sociales que se producen de manera natural, en lugar de realizarla en laboratorios experimentales.

Estas afinidades pueden verse también en la aparición de la metáfora del entrelazamiento en las obras de ambos grupos. El ejemplo siguiente se ha tomado del trabajo de los psicólogos ecológico-evolutivos pioneros Roger BARKER y Herbert WRIGHT, que intentaban caracterizar la relación del entorno ecológico con los procesos psicológicos. Basándose en sus detallados registros de las actividades de niños, BARKER y WRIGHT estaban impresionados porque la conducta de los niños parecía estar sometida a un gran control por los ambientes que habitaban. También advirtieron la amplia variedad de entornos conductuales diferentes en los que los niños participan diariamente:

El número de cosas realizadas por un niño diariamente, según nuestros criterios de los episodios, varía aproximadamente de 500 a 1.300... La mayoría de los episodios no se produjeron aisladamente. La conducta era más como las hebras entrelazadas de una cuerda que como una fila de bloques, en la medida en que las unidades molares a menudo se solapaban... El continuo de conducta era similar a una cuerda, también, en el sentido de que episodios solapados a menudo no terminaban al mismo tiempo, sino que formaban un continuo fusionado entrelazado.

(1951, pág. 464.)

Esta invocación metafórica de hilos y cuerdas se hace eco de la descripción de BIRDWHISTELL del contexto en la interacción interpersonal, aunque el contenido de sus descripciones es notablemente diferente. Lo que hace posible estas correspondencias metafóricas a través de los niveles de análisis conductual es su fundamentación en una unidad de análisis que corresponde a los acontecimientos y las actividades.

Aunque sus vocabularios son algo diferentes, creo que se pueden atribuir los mismos puntos de acuerdo a DEWEY en sus exposiciones de la situación y a los teóricos del contexto, como BATESON, que defendían firmemente la convicción de que es esencial ver una "acción como *parte* del subsistema ecológico llamado contexto, y no como el producto o efecto de lo que queda del contexto después de que hayamos separado de él la pieza que queremos explicar" (1972, pág. 338).

William WENTWORTH (1980) reúne varios hilos de este debate. El contexto, escribe, es el "enlace unificador entre las categorías analíticas de los acontecimientos macrosociológicos y microsociológicos": "El contexto es el mundo hecho realidad por medio de la interacción y el marco más inmediato de referencia para actores mutuamente comprometidos. *Se puede pensar en el contexto como en un ruedo para la actividad humana delimitado por la situación y el tiempo. Es una unidad de cultura*" (pág. 92).

Esta noción de contexto reconoce el poder de las instituciones sociales en relación con los individuos y el potencial de éstos para cambiar los ambientes que condicionan su vida. Por otra parte, los aspectos del nivel "macro" sirven como restricciones/recursos al constituir el contexto (y, por tanto, la actividad local tiende a reproducir las relaciones en la sociedad). Por otra parte, cada situación es idiosincrásica en la mezcla de recursos/restricciones traídos a colación y por tanto no existe una determinación estricta de las consecuencias de la acción que resulta¹⁰.

La cultura como ayuda para que crezcan las cosas

La exposición hasta aquí ha caracterizado a la cultura como un sistema de artefactos y a la mente como el proceso de mediar la conducta por artefactos en relación con una "envoltura" supraindividual con respecto a la cual se definen el objeto/ambiente, el texto/contexto. Este enfoque me permite hacer uso de la noción de cultura como *medium* y del contexto como aquello que rodea y que entrelaza a la vez. También me proporciona una unidad básica de análisis que tiene relaciones naturales con el polo macro de la sociedad y sus instituciones y el nivel micro de los pensamientos y las acciones humanas individuales.

El conjunto final de comentarios que invoco ahora para pensar en la cultura reúne muchas de las herramientas conceptuales debatidas hasta aquí de un modo que veo especialmente útil para la investigación de orientación evolutiva sobre la cultura y los procesos cognitivos. "Cultura", escribió Raymond WILLIAMS, "en todos sus primeros usos, era un nombre de proceso: el cuidado *de* algo, básicamente las cosechas o los animales" (1973, pág. 87). Desde los primeros tiempos, la noción de cultura ha incluido una teoría general de cómo promover el

¹⁰ Los lectores familiarizados con las teorías sociológicas contemporáneas de la acción reconocerán fácilmente aquí una estrecha afinidad entre las ideas sobre mediación derivadas de las obras de la escuela cultural-histórica y las de Anthony GIDDENS (1984). Por ejemplo, GIDDENS escribe: "Según la noción de la dualidad de la estructura, las propiedades estructurales de los sistemas sociales son tanto un *medium* como un resultado de las prácticas que esos sistemas organizan de un modo recursivo... No se debe identificar la estructura con la restricción, pero la estructura es siempre restrictiva y facilitadora a la vez" (pág. 25).

desarrollo: crear un ambiente artificial donde se podría proporcionar a los organismos jóvenes condiciones óptimas para el crecimiento. Este cuidado requería herramientas, perfeccionadas durante generaciones y diseñadas para las tareas especiales a las que se dedicaban. Tan cerca estaban los conceptos de cultivar cosas y de herramientas que la palabra para cultura se refirió una vez a las rejas de arado.

En la lengua familiar, hablamos de un entorno artificial para cultivar cosechas como un "jardín", una concepción codificada en la idea de un jardín de infancia donde los niños están protegidos de los aspectos más crudos de su medio. Un jardín constituye la vinculación entre el "micromundo" de la planta individual y el "macromundo" del ambiente externo. Un jardín, en este sentido, reúne la noción de cultura y la de contexto, proporcionando un modelo concreto para pensar sobre la cultura y el desarrollo humano.

Además, la metáfora del jardín nos relaciona de manera natural con el pensamiento ecológico, recordándonos que debemos preocuparnos no sólo por el sistema de interacciones dentro de un entorno particular, sino también por la manera en que el sistema interno está relacionado con el "nivel superior siguiente de contexto". Aunque es posible, con conocimiento y recursos suficientes, introducir el cultivo de rábanos en la Antártida o en el espacio, no es ni mucho menos tan sencillo mantener las condiciones que permiten ese cultivo. Para que el trabajo de los psicólogos evolutivos sea de aplicación general, éstos deben preocuparse no sólo por una teoría de cómo crear las condiciones para el desarrollo *in vitro* (en medios artificialmente contruidos como los jardines de infancia) sino por una teoría de cómo crear las condiciones para el desarrollo que permanezcan *in vivo* cuando el niño salga del jardín de infancia al mundo en general.

© Podemos resumir el enfoque de la cultura dado aquí en los siguientes términos:

1. Los artefactos son los constituyentes fundamentales de la cultura.
2. Los artefactos son simultáneamente ideales y materiales. Coordinan a los seres humanos con el mundo y entre sí de una manera que combina las propiedades de las herramientas y de los símbolos.
3. Los artefactos no existen aisladamente como elementos de la cultura. Por el contrario, se pueden concebir en términos de una heterarquía de niveles que incluyen modelos culturales y "mundos alternativos" especialmente contruidos.
4. Existen estrechas afinidades entre la concepción de los artefactos desarrollada aquí y las nociones de modelos culturales, guiones, etc. La explotación de estas afinidades requiere concebir que los esquemas y los guiones tienen una doble realidad en el proceso de mediación.
5. Los artefactos y los sistemas de artefactos existen como tales sólo en relación con "algo más" denominado de diversas maneras como situación, contexto, actividad, etc.
6. La actividad mediada tiene consecuencias multidireccionales; modifica simultáneamente al sujeto en relación con los otros y al nexo sujeto/otro en relación con la situación como un todo, lo mismo que al *medium* en el que el yo y el otro interactúan.

7. La mediación cultural implica un modo de cambio evolutivo en el que las actividades de generaciones anteriores se acumulan en el presente como la parte específicamente humana del ambiente. A su vez, esta forma de desarrollo implica la importancia especial del mundo social en el desarrollo humano, ya que sólo otros seres humanos pueden crear las condiciones especiales necesarias para que ese desarrollo se produzca.

Debido a este cambio en la posición de la cultura frente a la mente y la conducta se producen varias prescripciones metodológicas. La necesidad de estudiar la conducta mediada culturalmente de manera evolutiva es central para revelar las interacciones dinámicas que unen diferentes partes del sistema de vida global. Igualmente importante es la necesidad de realizar investigación en varios niveles evolutivo/históricos (genéticos) para analizar las maneras en que se entrelazan y funden en la vida humana con el tiempo.

Este catálogo de conceptos se podría extender fácilmente. Pero es tiempo ahora de aplicar y elaborar las propiedades de la cultura debatidas aquí a las antiguas controversias en la teoría psicológica y a la investigación empírica con niños. Volveré a recurrir a los conceptos incluidos aquí e introduciré conceptos adicionales por el camino a medida que intento explicar los fenómenos empíricos de interés para la psicología cultural.