

Relectura de Luria

*Miguel Siguán**

Universidad de Barcelona

Resumen

El presente artículo constituye una aproximación actual, personal y crítica al libro de A.R. Luria *Los procesos cognitivos: Un análisis socio-histórico*. Partiendo de una reflexión sobre la significación que tuvo en España en los años 70 el descubrimiento de la obra de Vigotsky y del enfoque socio-histórico en psicología, se propone aquí una nueva lectura crítica del texto de Luria centrada en tres cuestiones principales: 1) la relación entre psicología y marxismo; 2) los límites de la psicología cultural; y 3) el papel del lenguaje y las lenguas en el marco de esta orientación psicológica. El artículo concluye con la afirmación del interés y actualidad que todavía hoy mantiene la orientación socio-histórica, más allá de los límites analizados en él.

Palabras clave: Luria, Vigotsky, Escuela socio-histórica, España, Historia de la psicología.

Abstract

This paper is a critical, personal approach to A.R. Luria's book *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations*. After reflecting on the significance of Vigotsky's socio-historical perspective in 1970's Spanish psychology, a fresh, critical reading of Luria's work is offered. Three topics are particularly focused on: 1) the relationship between Marxism and psychology; 2) the limits of cultural psychology; and 3) the role of language and languages within the framework of this psychological orientation. The paper concludes with an assertion of present-day interest and value of the socio-historical approach to psychology, irrespectively of the limits analyzed here.

Keywords: Luria, Vigotsky, Socio-historical School, Spain, History of psychology.

UNA EXPERIENCIA JUVENIL

En mi juventud participé en la guerra civil española en las filas del ejército republicano, y el azar de la Caja de Reclutas me destinó a una Brigada que reunía restos

* Correspondencia: Miguel Siguán, c/ Freixa 46, Barcelona 08021. E-mail: <msiguan@gmail.com>.

de una unidad de anarquistas valencianos, precisamente de la mítica “Columna de Hierro”. Al cabo de un tiempo me convertí en miliciano de cultura del batallón con el cometido de enseñar a leer y a escribir a analfabetos en las trincheras, a lo que se añadía la tarea de leer y escribir cartas a los pocos duchos en la escritura. Para ello no disponía de más medios que una “Cartilla antifascista”, pero la cartilla era excelente tanto en sus aspectos materiales, el papel y la tipografía de primera calidad, como en su orientación pedagógica: no sólo adoptaba el método global que por aquellos años seguía siendo una novedad, sino que el significado de las palabras y de las frases se relacionaba fácilmente con la situación de los aprendices, campesinos en lucha por un futuro mejor. De manera que no pude dejar de dar vueltas sobre el origen de la cartilla. Dado que con la República las orientaciones pedagógicas impulsadas por la Institución Libre de Enseñanza estaban en la base de muchos esfuerzos por mejorar el sistema educativo, se podía pensar en esta dirección, y las “misiones pedagógicas” podían ser un precedente. Sin embargo el hecho de que tanto el Ministerio de Educación, con Jesús Hernández a la cabeza, como el Comisariado de Guerra, del que dependíamos los milicianos de cultura, estaban sólidamente en manos comunistas me hacía pensar en la posibilidad de que detrás de la cartilla hubiese algún modelo ruso. Pero como ni entonces ni en los años inmediatamente posteriores tenía forma de confirmar o de desechar mi sospecha acabé por olvidarla. Pero no del todo.

En 1974 A. R. Luria publicó en Moscú un libro, *Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico*, en el que narraba los estudios que había llevado a cabo muchos años antes, hacia 1930, en el Uzbequistán, una región de Siberia convertida después de la revolución en una República Socialista, para evaluar las consecuencias cognitivas de los cambios introducidos por la revolución, tanto en la organización social con la colectivización de las explotaciones agrarias, como en el sistema educativo con su generalización, lo que había implicado vastas campañas de alfabetización paralelas a las que se llevaban a cabo en otras regiones de Siberia. El libro se tradujo muy pronto al inglés y también al español (Luria, 1980), y al leerlo creí confirmar mi antigua sospecha: me pareció evidente que mi “cartilla antifascista” de 1937 era heredera directa de estas campañas de alfabetización impulsadas por el régimen comunista en tierras siberianas pocos años antes de nuestra guerra civil. Pero, aunque es cierto que la confirmación de mi sospecha me produjo una cierta satisfacción, la lectura del libro de Luria me interesó por razones de mucho más calado que ahora, con motivo de una relectura, quiero poner por escrito. Y añadirles otras.

DEL CONDUCTISMO AL COGNITIVISMO

En 1968 Mariano Yela y José Luis Pinillos en Madrid y yo mismo en Barcelona habíamos establecido la licenciatura de Psicología, lo cual significa que tuvimos que

hacernos cargo de diseñar el esquema del plan estudios y de proponer los primeros profesores. Ello implicaba una cierta idea de lo que era la psicología, lo cual no es nada fácil de definir. Notemos que los tres habíamos cursado la licenciatura en filosofía, que los tres nos interesábamos por la psicología, y que los tres estábamos familiarizados con las diferentes corrientes tanto de la psicología como ciencia como de sus aplicaciones prácticas. Y los tres sabíamos también que, en este variado panorama, el planteamiento que se consideraba más coincidente con la metodología científica era el conductismo, una escuela iniciada en los Estados Unidos pero que acabada la gran guerra había tomado un papel predominante en Europa. De manera que, en nuestra preocupación por dar a la nueva licenciatura el carácter más científico posible, insistimos en que era una ciencia experimental, lo que implícitamente reforzaba la orientación conductista. Es verdad sin embargo que, por los días en que introdujimos la licenciatura, el conductismo ya había pasado su etapa creativa, y sus limitaciones resultaban cada vez más claras. Los temas de actualidad eran los problemas que planteaban la información y la comunicación, la teoría de sistemas y, por supuesto, el aparatoso crecimiento de la robótica y de la informática, temas en los que el conductismo no podía entrar. No es extraño por tanto que pronto apareciese, con el nombre de cognitivismo, una nueva manera de entender la psicología científica que era estrictamente experimental como el conductismo, pero en la que los sujetos eran humanos y los problemas a resolver básicamente problemas intelectuales. Ya en 1959 el ataque de Chomsky a la explicación conductista de la adquisición del lenguaje había producido una fuerte impresión. Y en 1968, el mismo año en que iniciamos la licenciatura, apareció un libro de Neisser titulado precisamente *Cognitive Psychology* (Neisser, 1967). A partir de aquel momento el desarrollo de la nueva tendencia fue arrollador.

Como es lógico, yo me alegré del cambio de tendencia, pues me parecía más propio de la psicología experimentar con sujetos humanos que con ratones o con palomas, pero no todo me parecía positivo en la nueva orientación. Si los conductistas utilizaban el ratón —y, en el caso de Skinner, la paloma— como protagonista de sus experimentos y como metáfora básica del comportamiento humano, para los cognitivistas la metáfora básica era el ordenador. Por supuesto el ratón y la paloma no son capaces de resolver problemas planteados en términos abstractos, pero sin embargo actúan: corren, muerden, picotean... y con ello se alimentan, calman su sed, satisfacen sus impulsos sexuales, muestran su curiosidad o su deseo de cambio... Los sujetos de la psicología cognitiva, en cambio, se limitan a resolver problemas más o menos complejos pero en general totalmente desconectados de su propia existencia real.

EL DESCUBRIMIENTO DE VIGOTSKY

Mi escasa simpatía por el cognitivismo se tradujo en el esfuerzo por poner a la nascente Facultad de Barcelona en estrecho contacto con Piaget y su escuela de Ginebra.

Piaget, en vez de ofrecer explicaciones causales como los conductistas o estrictamente formales como los cognitivistas, ofrecía explicaciones genéticas, y esto me parecía mucho más satisfactorio. La relación cordial se mantuvo durante mucho tiempo y con resultados muy provechosos para la naciente Facultad. A mí, sin embargo, había un punto que me separaba de la enseñanza de Piaget. Desde que me incorporé a la Universidad de Barcelona como profesor decidí dedicarme al estudio del lenguaje y concretamente de los orígenes del lenguaje en el niño. Y para mi sorpresa pronto advertí que para Piaget el lenguaje era sólo un subproducto del desarrollo intelectual, cuando a mí me parecía evidente que el lenguaje verbal aparecía en la relación con los demás y tenía una prehistoria que era la comunicación afectiva y gestual iniciada con los contactos físicos entre el niño y la madre en los primeras etapas de la vida.

En estas circunstancias es fácil entender la gran impresión que me produjo la lectura de *Pensamiento y lenguaje* de Vigotsky, recién traducida del ruso (Vigotsky, 1973). Vigotsky había nacido en 1896 y desde su juventud desplegó una intensa actividad en diversos campos pedagógicos y psicológicos. A partir de la revolución que entronizó el comunismo en Rusia en 1918, la Academia de Ciencias Rusa había atribuido a la doctrina de Pavlov basada en los reflejos condicionados un papel preponderante en la enseñanza de la psicología. Pero en un momento dado Vigotsky sorprendió a sus colegas proponiendo un enfoque socio-cultural de la psicología que en su opinión estaba más acorde con los principios del marxismo. Varios jóvenes, entre ellos Luria y Leontiev, aceptaron su planteamiento y se convirtieron en fieles colaboradores. A partir de entonces Vigotsky mantuvo una actividad frenética en lucha con la tuberculosis que finalmente acabó con su vida cuando todavía no había cumplido los 38 años, justo cuando daba por terminada la redacción de *Pensamiento y lenguaje*. Pero los círculos directivos de la Unión Soviética seguían viendo con recelo sus planteamientos teóricos y finalmente su obra fue prohibida y prácticamente cayó en el olvido. Y no fue hasta muchos años después que su obra fue descubierta en Occidente, por influencia de Bruner en primer lugar, traducida al inglés, y poco después al español. Su lectura me causó una profunda impresión. Por primera vez encontraba un autor cuya preocupación básica era mostrar cómo el niño se convierte en persona humana a través de un proceso de socialización en el que el lenguaje representaba un papel principal, no sólo como medio de comunicación, sino como vehículo de las ideas y de los valores de una sociedad que el niño aprendiendo a hablar interioriza, y como instrumento de pensamiento y de estímulo para la acción. Como fruto de este entusiasmo creo que fui el primero en dar a conocer entre nosotros la obra de Vigotsky (Siguán, 1987).

Por los mismo años se tradujo y se difundió la obra de Luria a la que me estoy refiriendo, y ésta jugó un papel capital en la difusión de lo que se conoce como psicología cultural, una corriente que pone en primer lugar la estrecha relación entre desarrollo

psicológico del individuo y desarrollo social y cultural de la colectividad en la que existe. Y que ha servido así de contrapolo del cognitivismo predominante.

Y tras este largo preámbulo llego a lo que es propiamente el tema de estas páginas, un comentario actual a la obra de Luria centrado a su vez en tres temas, de los que el primero se refiere a la relación entre psicología y marxismo, el segundo a los límites de la psicología cultural, y el tercero al papel del lenguaje y las lenguas en esta orientación psicológica.

PSICOLOGÍA Y MARXISMO

La evaluación del nivel intelectual y cultural de un individuo o el diagnóstico de los resultados de un sistema educativo acostumbra a basarse en preguntas estandarizadas que pongan de relieve los conocimientos alcanzados por los sujetos y en tests o problemas normalizados que informan sobre las aptitudes de los sujetos para resolverlos. En realidad hoy se sigue actuando en forma muy parecida, y los diagnósticos psicológicos sobre desarrollo intelectual de los sujetos se basan en técnicas similares. Luria prefería una metodología mucho más laboriosa: él o sus colaboradores sostenían conversaciones individuales o en grupos con sus examinandos proponiendo cuestiones relacionadas o relacionables con sus actividades cotidianas y con incitaciones a que fuesen ellos mismos quienes planteasen problemas y dificultades.

El propio Luria resume así los ámbitos de la actividad psíquica sobre los que pretendía conseguir información: Percepción de objetos – Abstracción y generalización – Deducción de conclusiones – Razonamiento y resolución de problemas – Autoanálisis y autoconciencia. A su vez cada una de estas categorías fue investigada en cinco grupos distintos de sujetos: 1) Mujeres que vivían en aldeas aisladas prácticamente recluidas en sus casas y por supuesto sin haber recibido ningún tipo enseñanza formal. 2) Campesinos que vivían en aldeas aisladas y seguían cultivando sus pequeñas propiedades también sin haber recibido ninguna enseñanza formal. 3) Mujeres con una escolaridad mínima admitidas a participar en cursos para preparar cuidadoras infantiles. 4) Jóvenes campesinos con escolaridad reducida que asumían responsabilidades en las granjas colectivas o en la organización de la juventud. 5) Jóvenes admitidos para seguir cursos en un Instituto de Pedagogía. Y Luria resume así los resultados conseguidos: “La investigación llevada a cabo por nosotros en unas condiciones únicas e irrepetibles de transición hacia las formas colectivas del trabajo y de la revolución cultural, ha demostrado que con la modificación de las formas fundamentales, con el dominio de la lectura y la escritura y con el paso a una nueva etapa de la práctica histórico-social, aparecen unos progresos capitales en la vida psíquica de la persona, los cuales no se limitan a una simple ampliación de su horizonte, sino que crean nuevos motivos de actividad y modifican esencialmente la estructura de los procesos cognoscitivos (...)

La percepción empieza a salirse de los límites de la experiencia práctica concreta, y comienzan a formar parte de ella unos procesos mucho más complejos que introducen lo percibido en el sistema de categorías abstractas que se han forjado mediante la lengua (...) Finalmente, se modifica la autoconciencia de la personalidad, la cual se eleva al más alto nivel de la consciencia social...”. Y concluye diciendo: “La psicología es, ante todo, la ciencia que trata de la formación histórico-social de la actividad psíquica y de aquellas estructuras de los procesos psíquicos que dependen íntimamente de las formas fundamentales de la práctica social...” (Luria, 1980, pp. 203-206).

El texto de Luria del que he reproducido algunos de los fragmentos que me parecen más significativos puede resumirse en dos afirmaciones. La primera, que la explicación marxista de la conducta humana, y por tanto la psicología marxista, es su explicación a partir de los condicionamientos y de la práctica social. Y la segunda, que la revolución rusa ha puesto en pie una sociedad sin clases en la que todos sus miembros son solidarios entre sí y por tanto desarrollan al máximo sus capacidades psicológicas.

En los años en los que se divulgó la obra de Vigotsky entre nosotros, el marxismo como doctrina filosófica y como teoría de la práctica política tenía un prestigio extraordinario. Prestigio que se apoyaba en el papel de primera línea que asumía el Partido Comunista en la oposición a Franco, pero que era también reflejo de que en la intelectualidad europea el prestigio del marxismo era igualmente muy alto. A pesar de todas las reservas sobre su concreción en la Rusia soviética, se daba por supuesto que la humanidad se dirigía hacia una sociedad sin clases tal como postulaba el marxismo. Como es sabido, el marxismo propugna el materialismo dialéctico como método para entender la realidad. Por materialismo se entiende la afirmación de que toda la realidad es material y que su conocimiento es el que ofrece la ciencia natural o sea la ciencia basada en la experimentación y en la busca de las causas antecedentes de cada fenómeno. En cuanto a la dialéctica, inspirándose en las ideas de Hegel el marxismo considera que la sociedad humana avanza a través de sucesivas oposiciones entre tesis y antítesis que se resuelven en una síntesis de orden superior, unas oposiciones que para el marxismo son siempre de tipo económico, de explotación del hombre por el hombre, y avanzan en la dirección de una sociedad sin clases. Pero, ¿cómo pasa el ser humano de ser un individuo biológico, y por tanto exclusivamente material, a ser un ser social inmerso en un proceso dialéctico? Es evidente que a Marx la explicación de este tránsito no le preocupaba, ocupado como estaba en anticipar el futuro de la clase obrera y con ella de la humanidad.

Años antes que Marx, Comte, el fundador de la sociología como ciencia y autor de una muy conocida clasificación de las ciencias que empieza por separarlas en ciencias de la naturaleza y ciencias de la sociedad, propone una solución radical: la psicología como ciencia no existe, lo que en el comportamiento humano no se explica desde la biología se explica desde la sociología. En la Rusia soviética después de la revolución y

como ya he recordado, la Academia de Ciencias decidió que la única psicología científica y la única por tanto compatible con el marxismo era la reflexología de Pavlov, o sea, una psicología de base fisiológica. Vigotsky, en cambio, intentó explicar cómo un individuo fisiológico se convertía en una realidad social, creyendo, con razón, que su explicación encajaba mejor con las bases teóricas del marxismo. Pero la “autoridad competente” no lo creyó así y su obra fue censurada y desapareció de la circulación

Añado entre paréntesis que Luria eludió durante mucho tiempo la prohibición dirigiendo su atención a las consecuencias de las lesiones cerebrales sobre la conducta, un campo de trabajo en el que la guerra, multiplicando el número y la diversidad de estas heridas, abrió nuevas perspectivas que Luria aprovechó a fondo con trabajos que le hicieron conocido y respetado dentro y fuera de la Unión Soviética. Fue sólo muchos años después, cuando hacía tiempo que Stalin había muerto y en tiempo de Brezhnev, que publicó el resultado de su estudio en Uzbekistán, un estudio del que, como hemos visto, deducía a la vez tanto la corrección de las ideas de su maestro como el éxito de la revolución en la expansión de las capacidades humanas.

Vigotsky no fue el único que advirtió la insuficiencia de la doctrina marxista en este punto. En 1965 Adam Schaff publicó *Marxismo e individuo humano* (Schaff, 1967). Schaff era un filósofo polaco que en su juventud, inmediatamente antes de la guerra mundial, se decidió por el marxismo, y que, acabada la guerra, cuando Polonia se convirtió en un satélite de la Unión Soviética, como miembro del Comité Central del PC y como Rector de la Universidad de Varsovia, aseguró un rígido control ideológico sobre toda la vida intelectual de su país. Pero en alguna medida pensaba por sí mismo, y el libro empieza con la afirmación de que “la psicología es el talón de Aquiles del marxismo”, una afirmación que atribuye a Fromm con quien había entrado en contacto. Pero Schaff no era un psicólogo ni se interesaba principalmente por la psicología, y su libro no consigue ofrecer una respuesta original, aunque sí que representó el inicio de su rotura con la ortodoxia marxista, lo que significó a su vez su rotura con el partido y el exilio.

Por mi parte nunca he compartido las ideas marxistas y sin embargo creo, como Vigotsky, que el problema principal para el estudio científico del comportamiento humano es explicar cómo un sujeto puramente biológico, el niño recién nacido, en contacto con otros seres humanos se convierte a la vez en subjetivo y en social. Tengo sin embargo una objeción que hacerle a Vigotsky. Para él la socialización del individuo empieza con el lenguaje: el niño aprende a hablar comunicándose con los que le rodean, pero el lenguaje a su vez es el instrumento con el que desarrolla su pensamiento racional. Todo lo cual en buena medida es cierto, pero en mi opinión hay que añadir, y esto no lo hace Vigotsky, que la comunicación del niño con los que le rodean y el descubrimiento de su subjetividad y de su sociabilidad es anterior a la adquisición del lenguaje verbal. Y es curioso que fuese precisamente un psicólogo marxista hoy injustamente

olvidado, Wallon, quien con más énfasis lo puso de relieve analizando el origen de la expresión de las emociones. La emoción es primariamente un trastorno fisiológico que se manifiesta en el exterior del cuerpo, pero que es interpretado por los adultos como expresión de la afectividad del niño. El adulto responde a esta manifestación del niño con una respuesta adecuada a esta interpretación, y así se inicia la comunicación gestual sobre la que con el paso del tiempo se establecerá la comunicación verbal.

LOS LÍMITES DE LA EXPLICACIÓN HISTÓRICO-CULTURAL

Las ideas de Vigotsky, y muy concretamente el estudio de su discípulo Luria en Uzbequistán, han sido la inspiración principal de la llamada psicología histórico-cultural, un punto de vista según el cual el desarrollo personal del individuo humano y de sus capacidades está condicionado por la sociedad en la que existe y se desarrolla. Y ya he dejado clara mi simpatía por este planteamiento. Pero también quiero dejar constancia de que igual como el planteamiento experimental y causal propio de las ciencias naturales tiene sus limitaciones éste también tiene sus propios límites.

Los sujetos que Luria estudió en el Uzbekistán en 1930 diferían en una serie de circunstancias y básicamente en dos. Unos vivían todavía en ambientes tradicionales, aislados y sin acceso a la propiedad y a la responsabilidad, mientras otros se habían integrado en el nuevo sistema de propiedad colectiva y asumían responsabilidades en ella. Y, por otra parte, unos eran analfabetos mientras los otros habían recibido una instrucción adecuada a su nueva situación. Los experimentos de Luria mostraban que la conjunción de estos dos factores —el formar parte de una sociedad sin clases y con responsabilidad compartida, y el recibir una instrucción adecuada a la nueva situación— producía un fuerte desarrollo intelectual. Más todavía, cuando a Luria se le sugirió la posibilidad de repetir el experimento para advertir si en los 30 años transcurridos desde la realización del experimento hasta la publicación del libro se habían producido cambios, Luria considera que la propuesta no tiene sentido: después de treinta años de haberse constituido en una sociedad sin clases y con educación abierta a todos, las diferencias individuales solo podrán ser resultado de factores azarosos; y, en todo caso, las diferencias individuales no podrán ser mayores que en Moscú o en cualquier otros lugar de la nueva sociedad sin clases.

Hoy, cuando han pasado muchos años desde la investigación original y desde su publicación, advertimos fácilmente hasta qué punto la descripción que Luria hace del contexto socio-cultural de sus sujetos y que constituye la base de su explicación es limitada. El Uzbekistán se incorporó al imperio ruso a mediados del siglo XIX, y con la incorporación a la población autóctona de origen asiático y religión musulmana se unió una cierta proporción de rusos: unos con grandes propiedades que les habían sido atribuidas por el Zar y otros como miembros de la administración. Y, cuando se

produjo la revolución, el triunfo ocurrió en las grandes ciudades rusas, de manera que en Uzbekistán la transformación social fue en buena parte promovida por representantes del nuevo orden llegados desde Rusia, como era el caso del propio Luria. Una transformación, por otra parte, que en gran parte consistió en dedicar la tierra al monocultivo intensivo del algodón. Y es importante notar que la situación socio-cultural en Uzbekistán incluía un contraste étnico: uzbekos y rusos; y también un contraste religioso: musulmanes y cristianos ortodoxos. Y aunque Luria afirme que con la revolución el peso de las creencias religiosas —y concretamente del islamismo— ha desaparecido, el paso del tiempo ha demostrado que no es así. Y todavía algo más, la diferencia étnica tenía una traducción lingüística: los uzbekos hablaban y siguen hablando una lengua propia, el uzbeko, mientras los rusos, y con ellos buena parte de los funcionarios de la nueva administración y el propio Luria, hablaban ruso y desconocían el uzbeko. El propio Luria en su relato de los experimentos alude al hecho de que en algunos casos debía acudir a intérpretes para administrar las pruebas. Sin embargo en ningún momento parece atribuir ninguna importancia a este hecho, y así no nos aclara cuántos y cuáles, entre los sujetos de sus pruebas, eran monolingües uzbekos y cuántos eran bilingües; y tampoco en ningún momento aclara qué lengua se utilizaba en la enseñanza y en las actividades administrativas.

Por lo que yo sé de lo que ocurría en este campo unos años después, considero probable que a comienzos de los años 30, cuando Luria llevó a cabo su estudio en Uzbekistán, en la enseñanza preescolar y en el comienzo de la enseñanza formal se utilizase el uzbeko para pasar al ruso en cuanto los alumnos eran capaces de usarlo. A partir de entonces el ruso era la lengua principal y casi única de la enseñanza, con algunas actividades secundarias en uzbeko. De manera que los uzbekos mantenían el uzbeko como lengua de su vida cotidiana, pero pasaban al ruso con frecuencia para tratar de cuestiones públicas, ya que el ruso era la lengua principal de la administración; y, en cuanto a la lengua escrita, el predominio del ruso era completo aunque existiesen algunas publicaciones en uzbeko.

A partir de lo dicho es fácil señalar las limitaciones de la psicología histórico-cultural. El psicólogo que se sitúa en ella explica el comportamiento del sujeto en función de la situación histórico-cultural en la que está inmerso, pero el propio psicólogo, al interpretar, está también inmerso en una situación histórica y cultural que puede o no coincidir con la del sujeto examinado, pero que, en todo caso, tiene sus propios límites. Luria en 1930 creía, y en 1974 seguía creyendo, que la adquisición de la lectura y la escritura tenían un efecto fuertemente positivo sobre el desarrollo intelectual de los sujetos objeto de su estudio porque su alfabetización formaba parte de un proceso de renovación de la sociedad que hacía pasar a los individuos de una existencia aislada y dependiente a una implicación activa en tareas colectivas, una renovación social que por otra parte ya era irreversible. Pero la verdad es que sí que era reversible.

Hoy Uzbekistán es una república islámica independiente, con 25 millones de habitantes de los que el 80% constituyen una mayoría islámica que no sólo se mantiene fiel a sus creencias sino que conoce infiltraciones fundamentalistas, pues no en balde Uzbekistán tiene una frontera común con Afganistán. Debido a la dedicación exclusiva al cultivo del algodón, la independencia ha afectado desfavorablemente a la economía de la región y también a los servicios públicos, y con ellos a la educación. Y en el orden lingüístico, actualmente el uzbeko es la lengua oficial de la República, pero el ruso mantiene un gran prestigio y un uso extenso no sólo porque es la lengua de la minoría rusa, sino por su prestigio como lengua de cultura y por su uso en las relaciones internacionales. Políticamente Uzbekistán tiene un régimen democrático, aunque en la práctica el grupo que ostenta el poder lo consigue a través de un difícil equilibrio internacional entre Rusia, el vecino poderoso y celoso defensor de las rutas del gas y del petróleo de Oriente hacia Occidente, y los intereses occidentales, y en primer lugar de Estados Unidos, que mantienen una base en el interior del país. A lo que hay que añadir la preocupación de fondo por frenar la infiltración fundamentalista, así como el atractivo turístico que representan algunas de las ciudades más antiguas y famosas del mundo, como Samarcanda o Samara.

Y concluyo aventurando mi convicción de que, si alguien realizase unas pruebas o unos exámenes parecidos a los que hizo Luria hace cerca de un siglo, también descubriría que la alfabetización tiene efectos positivos en el desarrollo cognitivo, y que son tanto más positivos cuanto más el sujeto esté implicado en actividades que le comprometan personal y socialmente. Por tanto, que el desarrollo cognitivo, y más en general la psicología del sujeto, se explica al menos en parte por el marco sociocultural en el que ocurre. O sea que en mi opinión Luria tenía razón, pero con una aclaración: que el marco socio cultural desde el que intentamos explicar el comportamiento de los sujetos es más complicado de lo que pensaba Luria, y que este marco incluye al propio psicólogo y resulta por tanto muy difícil que él mismo lo objetive.

LENGUAJE Y LENGUAS

Al hablar de la investigación de Luria ya he hecho notar mi sorpresa porque aunque la población de Uzbekistán hablaba y sigue hablando una lengua propia, el uzbeko, que él no conoce, en ningún momento nos aclara si la enseñanza de la lectura y la escritura se hacía en uzbeko o en ruso. Parece que implícitamente da por supuesto que aprender a leer y a escribir implica aprender en ruso.

Era su maestro Vigotsky quien había insistido en la importancia del lenguaje en la socialización del niño. Aprendiendo a hablar el niño no sólo adquiere un instrumento para comunicarse con los demás; adquiere al mismo tiempo un instrumento para pensar y para preparar la acción, y también un instrumento que interioriza y le

proporciona una subjetividad. Pero, cuando Vigotsky habla del lenguaje, ¿se refiere al lenguaje en general o se refiere concretamente a la lengua rusa? En ninguna parte lo aclara, y es posible que nunca se plantease esta pregunta. Pero en el caso de Luria la explicación parece clara: para él el uzbeko es la lengua de un pueblo primitivo, y una lengua que apenas ha tenido un uso escrito; y por tanto, aprender a leer y a escribir y aprender a leer y escribir en ruso son equivalentes. ¿Hasta qué punto esta opinión es justificable desde una perspectiva marxista?

En tiempo de la revolución rusa había en Rusia un lingüista llamado N. Y. Marr que en sus escritos insistía en los aspectos sociales de la historia de las lenguas. Afirmaba que las sociedades primitivas tenían lenguas simples que se hacían más complejas a medida que se desarrollaba la organización social y a mediada que aumentaban los conocimientos. Y pensaba también que los conflictos colectivos y, en definitiva, la lucha de clases repercutía sobre la historia de las lenguas. En cuanto a la lengua rusa, pensaba que la revolución y la instauración de una sociedad sin clases ejercerían una profunda influencia sobre su evolución y que, a medida que el comunismo se extendiese por el mundo, se combinaría con otras lenguas para convertirse en el límite en la lengua de una sociedad universal sin clases. Marr pensaba que ésta era la teoría lingüística que mejor se acordaba con el marxismo, pero no todos sus colegas pensaban así, y en los años treinta se suscitó una áspera polémica en la prensa moscovita, una polémica que Stalin, “el más sabio de los lingüistas”, cerró con un artículo en *Pravda* (Stalin, 1950). Para Stalin, Marr está equivocado: la lengua no es una sobreestructura cultural condicionada por las luchas de clase que son el motor de la historia; la lengua está al margen de las luchas de clase social porque es una expresión de la cultura nacional.

Sería inútil buscar en Marx o en Engels, los padres del marxismo, la idea de una cultura nacional al margen de la lucha de clases; no surge de las bases teóricas del marxismo, sino de su historia. El marxismo, como es sabido, fue formulado en alemán y se extendió pronto por los países más industrializados: junto a Alemania, Francia e Inglaterra y llegó también al Imperio Austrohúngaro, donde las reivindicaciones obreras entraron pronto en contacto con las reivindicaciones nacionales. Hubo intelectuales húngaros y bohemios (checos) que reivindicaron que la lucha del proletariado contra la burguesía implicaba la lucha por su identidad nacional y, por tanto, por la reivindicación de su propia lengua: húngaro o checo, frente al alemán del régimen imperial. Este “austromarxismo” llamó la atención de Lenin, que ya estaba proyectando un futuro comunista para Rusia y sabía que, si triunfaba, se enfrentaría con el mismo problema pero con muchísimas más lenguas; de modo que propuso un camino de salida y encargó a Stalin, a la sazón un joven revolucionario, que pusiese por escrito sus ideas en un artículo aparecido en 1913 que se tituló “El marxismo y la cuestión nacional” y que tuvo una amplia repercusión.

Cuando en 1918 triunfó la revolución de octubre, la solución que finalmente se adoptó puede resumirse así. La URSS es una confederación de repúblicas soberanas en las que la República Rusa ocupa el primer lugar. La República Rusa tiene el ruso como lengua oficial y las otras Repúblicas tienen dos lenguas oficiales, el ruso y la lengua propia de la República. En algunas Repúblicas hay territorios autónomos que tienen una lengua propia distinta de la oficial, y esto ocurre también en la República Rusa, en la que el caso de Chechenia hoy es el ejemplo más conocido. La cooficialidad tenía sin embargo un valor distinto en las diferentes Repúblicas. En algunos casos la lengua propia del territorio se usaba sólo en la iniciación de la enseñanza y en algunas publicaciones, y este era el caso de Uzbekistán. En otras Repúblicas con tradición de uso escrito de la lengua, caso por ejemplo de Azerbaiján, existía una primera enseñanza bilingüe para los alumnos que lo deseaban y también una cierta proporción de periódicos y de libros en esta lengua. En Georgia y en Armenia la presencia de la lengua propia llegaba hasta el nivel universitario, concretamente en la Facultades de Letras. Y, finalmente, en las tres Repúblicas bálticas incorporadas a la URSS después de la última guerra, la lengua nacional se utilizaba en todas las Facultades.

No puede extrañarnos por ello que, para Luria, aprender a leer y escribir, y aprender a leer y a escribir en ruso, prácticamente coincidan. Y para ello no necesitaba la ideología marxista: le bastaba con saber que el ruso era una de las grandes lenguas del mundo, con una tradición literaria y científica importante, mientras el uzbeko, aunque fuese la lengua coloquial de una mayoría de la población, no se utilizaba para tratar de cuestiones importantes y su uso escrito era puramente testimonial.

Algo parecido le sucedía a Freire, el celebre pedagogo brasileño. Para el autor de la famosa *Pedagogía de los oprimidos* la enseñanza tiene siempre por objetivo la liberación personal y social del que aprende, y esto en cada momento y en cada aspecto del aprendizaje cualquiera que sea el nivel y cualquiera que sea la asignatura. Lo único que no pone en cuestión es el papel de la lengua portuguesa como instrumento de liberación a partir de la alfabetización. En sus escritos autobiográficos alude muy brevemente a este tema cuando cuenta sus experiencias fuera del Brasil. Ha estado en las Antillas holandesas, donde al lado del holandés se habla el papiamento, mezcla de español, portugués, holandés y lenguas africanas traídas por los esclavos; y simpatiza con los esfuerzos que se hacen para prestigiar esta lengua, pero duda que pueda utilizarse como lengua de enseñanza. Más complejo es el caso de Angola, que después de haber sido durante unos siglos una colonia de Portugal se ha independizado y ha establecido un gobierno revolucionario simpatizante con la URSS que pretende escolarizar a la población indígena y hacerlo en sus propias lenguas. Freire comprende que la opresión colonial haya hecho antipático el portugués a los angolanos, pero contempla con escepticismo los esfuerzos por sustituirlo por lenguas indígenas: primero, porque son muchas y resultará muy difícil elegir una prescindiendo de las demás; y también y sobre

todo, porque harían falta muchos años y muchos esfuerzos para convertir a esta lengua en una lengua moderna capaz de satisfacer todas las necesidades de nuestro tiempo. En definitiva, el consejo de Freire es que se olviden de los agravios pasados y aprovechen las ventajas de tener a su disposición una lengua plenamente moderna e internacionalmente reconocida. O sea, lo que dicen todos los hablantes de grandes lenguas a los que se esfuerzan por difundir o simplemente por conservar lenguas menores.

Pero no quiero terminar este comentario en tono negativo. Repito mi simpatía por el libro y por las ideas de Vigotsky y el interés que mantiene la investigación llevada a cabo por Luria hace cerca de un siglo. Repito mi convencimiento de que el comportamiento humano no puede explicarse acudiendo exclusivamente a explicaciones deducidas de la biología. Creo que el ser humano, al contacto con los demás, se descubre o se constituye en un ser subjetivo con sus propios objetivos y en relación con otros en el seno de una sociedad que le ofrece unas posibilidades y le niega otras. Y creo que, igual como el individuo existe proyectando su futuro, también la sociedad humana está dirigida al futuro, intentando preparar un mañana mejor, un proyecto continuamente fracasado y continuamente reinventado. Y que es en nuestra colaboración en la preparación de un futuro colectivo mejor donde reside nuestra grandeza y nuestro posible fracaso.

REFERENCIAS

- Luria, A. R. (1980). *Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico*. Barcelona: Fontanella
- Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. New York: Appleton Century Crofts.
- Schaff, A. (1967). *Marxismo e individuo humano*. México: Grijalbo.
- Siguán, M. (ed.) (1987). *Actualidad de Lev S. Vigotski*. Barcelona: Anthropos.
- Stalin, J. (1950). *Marxism and Problems of Linguistics*. En <<http://www.marxists.org/reference/archive/stalin/works/1950/jun/20.htm>>.
- Vigotsky, L. S. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

