

Puntos de convergencia en la psicología histórico-cultural de lengua española: Una reflexión sobre los contenidos de esta monografía

PABLO DEL RÍO

Universidad Complutense de Madrid

AMELIA ALVAREZ

Centro de Investigaciones para la Educación y el Desarrollo Humanos



Resumen

Se revisan en este artículo los avances en la conceptualización teórica, verificación empírica, en los problemas metodológicos y en el nivel de intervención y diseño, que se perfilan en las aportaciones españolas a la psicología histórico-cultural recogidas en esta monografía. Especialmente se resaltan: la redefinición del contexto externo de la representación y la comunicación; el sincretismo y los diversos procesos de mediación en la ZDP; las evidencias empíricas a favor del desarrollo cultural de las funciones superiores; los problemas metodológicos de aplicación de la ZDP para el diagnóstico y el diseño; y el diseño educativo desde una perspectiva de integración en sistemas culturales de actividad.

Points of convergence in Spanish historical-cultural psychology: A reflection on the contents of this monograph

Abstract

Advances made on the theoretical conceptualization, on empirical verification, on methodological problems, and on level of intervention and design, arising from Spanish contributions to socio-cultural psychology and collected in this monograph are reviewed in this paper. Attention is especially drawn to: redefinition of the external context of representation and communication; syncretism and the different mediation processes in the ZPD; empirical evidence in favour of higher functions' cultural development; methodological problems in the application of the ZPD for diagnosis and design; and educational design from a view of integration in cultural activity systems.

INTRODUCTION

To work within the historical-cultural view in present day psychology is not easy. It is not a paradigm which allows easy manipulation, offering at market prices loose items in its catalogue to fit consumers' requests. In a manner very little adapted to the mosaic structure of today's culture—including the scientific—we are forced to take it as a general method, as a true philosophy of science—*metodologiya*—and it does not easily tolerate conceptual «kitsch». We cannot simply take just any concept which we find particularly attractive from the display cabinet and place it in our living-room next to others compiled from our academic trips around America, Europe, or Asia. On the other hand, if we allow ourselves to be contaminated by its philosophy, by its conceptual methodology, our scientific life will be irremissibly complicated. For the historical- or socio-cultural approach offers a great deal but probably demands much more; the balance between the task initiated and completed and that which remains to be done is exciting or depressing—depending on the pessimism or optimism with which each one faces their research work. As it occurs with a principle of stylistic coherence incautiously accepted to decorate the home, or as in Archimede's exhaustion method, the socio-cultural view will impose a methodological rigour which will take us without realising it to refurnish our scientific building from top to bottom, if not to rebuild it from its very foundations. Fortunately the goals are worth the efforts: Vygotsky attempted not only to solve the crisis within psychology, his aim was to achieve the ulterior reintegration of the social and natural sciences—uniting what today, with a good degree of prejudice and lack of vision, are at times called hard sciences and soft sciences.

If we are encouraged to adopt the historical-cultural view we must however begin by addressing two main problems:

On the one hand, the ambitious work plan proposed by Vygotsky within this frame has to-date been developed only partially: that is, it is still necessary to fill many empirical gaps and also to develop from the beginning complete core areas and aspects. On the other hand, the main objective of the vygotskian approach of reintegrating psychology and overcoming its crisis, demands a systematic labour of confrontation and articulation with the whole of present day psychology.

This monographic issue opens, though very modestly, paths leading towards both goals. It would be very ambitious to think that this might be a meaningful step towards stimulating a process of historical profundity, coherence, and consciousness in Spanish psychology, which is so necessary. In any case, we will try to outline certain lines of progress on which the papers included in this monograph converge, though for this purpose, first, we must establish in a few words the context of Spanish historical-cultural psychology in relation to the general situation.

Without intending that these are interpreted in an exclusive or simplistic manner, a series of approaches to western historical-cultural psychology may be distinguished. We refer both to contributions made in Europe as to those made by american psychology, though it is necessary to recognise that the impulse given by north-american psychology has been decisive and has to a great extent served as model. To remember the lucid and creative

INTRODUCCION

Servirse de la perspectiva histórico-cultural en la psicología actual no es fácil. No es un paradigma que se deje manipular fácilmente, ofreciendo a precios de mercado los elementos sueltos de su catálogo a pedido del comprador. De manera muy poco adaptada a la mosaica cultural actual —incluida la científica— nos obliga a tomarlo como método general, como una auténtica filosofía de la ciencia —*metodologiya*— y no soporta con mansedumbre el «kitsch» conceptual. No podemos tomar sin más cualquiera de sus conceptos que nos resulte particularmente atractivo de la vitrina y situarlo en nuestro salón-comedor junto a otros recopilados en nuestros viajes académicos por América, Europa o Asia. Por otra parte, si nos dejamos contaminar por su filosofía, por su metodología conceptual, nuestra vida científica se complicará irremisiblemente. Porque la aproximación histórico- o socio-cultural ofrece mucho pero exige probablemente mucho más: el balance entre la tarea iniciada y realizada y la pendiente es excitante o deprimente —según el pesimismo u optimismo ante el trabajo investigador de cada uno—. Como un principio de coherencia estilística que uno acepta incautamente para decorar el hogar, o como el método de la exhaución de Arquímedes, la perspectiva socio-cultural nos impondrá un rigor metodológico que nos llevará sin darnos cuenta a reamueblar de arriba a abajo nuestro edificio científico, cuando no a reconstruir el propio edificio desde sus cimientos. Afortunadamente, los objetivos están a la altura del esfuerzo: Vygotski intentaba no sólo resolver la crisis de la psicología, sino lograr desde ahí la ulterior reintegración de las ciencias sociales y las ciencias de la naturaleza —uniendo lo que hoy a veces se denominan, con bastante racismo científico y cortedad de miras, ciencias duras y ciencias blandas.

Si nos animamos a adoptar la perspectiva histórico-cultural debemos comenzar sin embargo abordando dos grandes problemas:

Por una parte, el ambicioso plan de trabajo planteado por Vygotski dentro de esta perspectiva se encuentra hoy sólo parcialmente desarrollado: es decir, aún hay que rellenar muchas lagunas empíricas y además desarrollar desde el principio áreas y aspectos centrales completos. Por otra, el objetivo central de la aproximación vygotiskiana de reintegrar la psicología y superar su crisis exige una labor sistemática de confrontación y articulación con toda la psicología actual.

En este número se abren, aunque muy modestamente, caminos hacia ambos objetivos. Sería muy ambicioso pensar que pueda ser un paso significativo que alcance a estimular un proceso de profundización, coherencia y conciencia histórica en la psicología española, que le es tan necesario. En cualquier caso, vamos a tratar de delinear ciertas líneas de avance en que convergen los artículos incluidos en este número, aunque para ello debemos situar en unas pocas palabras el contexto de la psicología histórico-cultural española en relación a la situación general.

Sin pretender que se interpreten de manera excluyente o simplista, podemos distinguir una serie de aproximaciones a la psicología histórico-cultural en occidente, tanto en las aportaciones realizadas en Europa como en las de la psicología estadounidense, aunque es de justicia reconocer que el impulso de esta última ha sido decisivo y en gran medida modelador. Sigue siendo un referente obligado más que un tópico, recordar el papel de in-

role of researchers such as Michael Cole, Sylvia Scribner, or James Wertsch, which goes beyond «socio-cultural evangelizing» is still an obliged referent rather than just a topic.

In another order of things and—even though frequently these approaches overlap in time and within the same work or line of work—up to a certain point, we may also speak of certain steps or stages. During an initial period, work has been predominantly centered on the study and spreading of material; the bulk of the work involving the translation, revision, and reflexion of original Vygotskian and soviet contributions. In a second stage, there has been a move towards the theoretical and applied use of different concepts and proposals from historical-cultural psychology to different areas and topics in western psychology (language, assessment, second language and other literacy aspects, concept formation, practical activities, etc.). Present in its germinal phases in this second stage, but with greater strength during the last few years, now work is being carried out on a more ambitious task: to restructure the general paradigm of psychology, and the conceptualization and methodology of the main research and intervention problems. This apparent delay does not only affect western psychology, but in another sense soviet psychology itself. From the time of Vygotsky's death, his work goes through a tunnel of silence which only in the last two decades, especially in the last, has it been possible to overcome. If it is true that western psychology approaches Vygotsky's psychology with nearly half a century of delay, it is also true that soviet psychology must update its knowledge on the overwhelming empirical and theoretical corpus developed by western psychology.

From the year of Vygotsky's death to date (1934), to his historical-cultural approach a new additional task has been added on two equally important sides. At the level of the object of psychology, the past fifty years have brought with it an impressive and decisive accumulation of change in culture and in human activity systems: new and widely available psychological instruments (e.g., the television and computer, to be brief); the very structure of urban and working life, and the system of widespread schooling; and, what is not in the least accessory, the end of the soviet experiment on that project which inspired the birth of historical-cultural psychology—the birth and construction of the «new man» acting on history through culture.

At the level of science itself and its methodology important changes have also taken place, some developing in line with Vygotsky's perspective, thus making a better understanding of his view easier for present day psychology. Others, on the other hand, have grown away from his line of work making that meeting more difficult. In the first case, with the passing of time the soviet psychologist's ideas have become predictions which help to lay a bridge between his time and the present historical moment and which, as a consequence, and due to that same degree of scientific development—nearly always reached, inspite of conceptual convergence, with independence of Vygotsky's proposals, and in general and therefore, with different characteristics from those that would have foreseeably resulted from his proposals—make it impossible «to read Vygotsky» without taking these developments into account. This is the case of the systemic approach, crystallized in a theory of systems which at present has a strong

vestigadores como Michael Cole, Sylvia Scribner, James Wertsch —un papel lúcido y creador que va más allá de la «evangelización histórico-cultural».

En otro orden de cosas y en cierto modo —y aunque con frecuencia estas aproximaciones se solapan en el tiempo y en un mismo trabajo o línea de trabajo— se puede hablar también de ciertos pasos o etapas. Durante una primera época ha habido fundamentalmente un trabajo de estudio y divulgación, con una mayoría de trabajos de traducción, revisión y reflexión de las aportaciones originales vygotskianas y soviéticas. En una segunda etapa se ha pasado a la utilización teórica y aplicada de diferentes conceptos y propuestas de la psicología histórico-cultural en diversas áreas y tópicos de la psicología occidental (lenguaje, evaluación, segunda lengua, lectoescritura y otras literidades, formación de conceptos, actividad práctica, etc.). Presente de manera germinal en esta segunda etapa, pero con más claridad en los últimos pocos años, se trabaja ahora en una tarea más ambiciosa: reestructuración del paradigma general de la psicología y de la conceptualización y metodología en los principales problemas de la investigación y de la intervención. Este aparente retraso no afecta sólo a la psicología occidental, sino a la propia psicología soviética, aunque en otro sentido. Desde la muerte de Vygotski su obra debe atravesar un túnel de silencio que sólo en las dos últimas décadas, especialmente en la última, se ha logrado superar. Si la psicología occidental se acerca con retraso de casi medio siglo a la psicología de Vygotski, la psicología soviética debe ponerse al día del abrumador corpus empírico y teórico desarrollado por la psicología occidental.

Porque desde el año en que Vygotski muere (1934) hasta hoy, a su aproximación histórico-cultural se le ha venido a añadir una nueva tarea adicional en dos vertientes igualmente importantes. A nivel del objeto de la psicología, los últimos cincuenta años han traído consigo una impresionante y determinante acumulación de cambios en la cultura y en los sistemas de actividad humanos: nuevos y generalizados instrumentos psicológicos —televisión u ordenador, por poner ejemplos breves—, la propia estructura de la vida urbana y laboral y los modos de escolarización generalizada y, lo que no es ni mucho menos accesorio, el final del experimento soviético de aquel proyecto que inspira el nacimiento de la psicología histórico-cultural —el nacimiento y construcción del «hombre nuevo» actuando sobre la historia a través de la cultura.

A nivel de la propia ciencia y de su metodología se han dado también cambios importantes, algunos en la dirección anticipada por Vygotski, facilitando así una mejor comprensión de su perspectiva para la psicología actual, otros en cambio, alejándose de ella y dificultando así ese encuentro. En el primer caso, cuando los cambios van en la línea que trazaba el psicólogo ruso, éstos se han convertido con el paso del tiempo en anticipaciones que ayudan a tender un puente entre su momento histórico y el actual. Las exigencias que plantea el análisis histórico de la ciencia que Vygotski aplicaba a la psicología de su época obligan a aplicárselo a él cincuenta años después y leer así con ventaja muchas de sus anticipaciones. Es el caso del enfoque sistémico, cristalizado en una teoría de sistemas que ejerce una fuerte influencia en nuestros días; o el enfoque del funcionamiento mental como procesamiento de símbolos, que comparte hoy una pujante psicolo-

influence; or the view of mental functioning as the processing of symbols, which today is shared by a powerful cognitive psychology, though from more innatist assumptions. This also occurs in his methodological conception on the central role of instrumental aspects on the explanation, which today is extended to assumptions such as those from computer simulation as a form of explanation in psychology. Or the notion that research on organic aspects of mental processes is only effective if neurophysiology is approached from psychology itself and not the other way round, from which first his disciple Luria and later western psychology set out to construct an increasingly powerful neuropsychology.

Other progress or developments in our science are however much more divergent; comparative psychology between man and animal has followed a line of work which is far removed from the sociogenetic line of «psychological functions» —think for example on ethology. Those areas in psychology dealing with mental and social processes have followed parallel and separate lines of work, in clear opposition with the assumptions of social shaping of the mind; and the same may be said of those intentional aspects in western psychology —in opposition with Vygotsky's and his followers integral conception of personality— where areas such as «personality», motivation, or emotion, follow paths which are far removed from the sociogenetic process of development. To finish, though not finally, we may point out the divergence between our developmental psychology and educational psychology, and the lack of historical tradition of this developmental psychology —in clear contrast with theses on learning, historically and socio-culturally mediated, acting as the engine of development.

When Vygotsky dies in 1934 he does not leave Psychology any system finished, and therefore it would not be reasonable to think in terms of a new «school» which administers and controls this legat. He leaves what could be considered as a new paradigmatic view, a methodological and social refocus and a huge work programme. In 1990 we may say that, inspite of the effort carried out up to the present moment, both by his closest disciples in the Soviet Union as by those who have followed his line of work in other countries, to a large extent that work programme still remains to be done; and that is without taking into account that half a century of deep and accelerated changes in the historico-genesis has serve to accumulate an additional mountain of work on the table.

Here we are not going to make a balance of that list on the debit and credit of the historical-cultural approach, which in any case is the pending proceedings of a great task still to be done. We will just point out which of those problems the different work collected in this monograph attempt to answer. For greater clarity we will refer to them under four large headings (that we see inseparables but which we will separate only for expository purposes): theoretical conceptualization problems; empirical verification problems; methodological problems; and application, intervention and design problems.

THEORETICAL CONCEPTUALIZATION PROBLEMS: ADVANCES ON THE EXPLANATION MODEL

Apart from the inevitable state of unfinished work, inherent to a science conscious of historical evolution and which therefore must be updated

gía cognitiva, aunque desde presupuestos más innatistas. Es el caso también de su concepción metodológica sobre el papel central que juegan los aspectos instrumentales en la explicación, que se extiende hoy en supuestos como los de la simulación computacional como modo de explicación en psicología. O la idea de que la investigación de los aspectos orgánicos de los procesos mentales sólo será eficaz si se hace yendo a la neurofisiología desde la psicología y no a la inversa, de la que ha partido su discípulo Luria y después la psicología occidental para construir una neuropsicología cada vez más pujante.

Otros avances o crecimientos en nuestra ciencia son sin embargo mucho más divergentes: la psicología comparada entre el hombre y el animal ha seguido derroteros muy alejados de la visión dialéctico-cultural de las «funciones psíquicas» —piénsese en la etología—; la psicología de los procesos mentales y la de los procesos sociales han seguido derroteros paralelos en clara oposición con los supuestos de formación social de la mente; y lo mismo puede decirse de aquellos aspectos intencionales de la conducta, que la psicología occidental —en oposición a la concepción integral de la personalidad en la psicología de Vygotski y de sus continuadores— ha integrado en modelos poco evolutivos en «psicologías» autoestancas de la «personalidad», la «motivación» o la «emoción»; podemos señalar para terminar aunque no por último, la divergencia entre nuestra psicología del desarrollo y la de la educación, y el escaso carácter histórico de esta psicología del desarrollo —en clara oposición con las tesis del aprendizaje histórica y socioculturalmente mediado como motor del desarrollo.

Cuando Vygotski desaparece en 1934 no deja a la psicología ningún sistema acabado y no sería por tanto razonable pensar en una nueva «escuela» que administre y acapare ese legado. Deja más bien una nueva perspectiva paradigmática, un reenfoque metodológico y social y un inmenso programa de trabajo. En 1990 podemos decir que, pese al esfuerzo realizado hasta aquí tanto por sus discípulos más directos en la Unión Soviética como por quienes han seguido esa vía en otros países, ese programa de trabajo queda en buena medida pendiente y eso sin contar con que medio siglo más de cambios profundos y acelerados en la histórico-génesis han volcado un buen montón adicional de trabajo sobre la mesa.

No vamos a hacer aquí un balance de esa lista del debe y del haber de la aproximación histórico-cultural, que es en todo caso el sumario pendiente de una gran tarea pendiente. Nos limitaremos a señalar a cuáles de esos problemas tratan de dar respuesta los distintos trabajos recogidos en este número monográfico. Para una mayor claridad, nos referiremos a ellos bajo cuatro epígrafes: problemas de conceptualización teórica; problemas de verificación empírica; problemas metodológicos; y problemas de aplicación, intervención y diseño. Digamos de pasada que esta organización de nuestro análisis se hace sólo con fines expositivos y que somos conscientes de que en realidad estos cuatro aspectos no pueden separarse.

PROBLEMAS DE CONCEPTUALIZACION TEORICA: AVANCES EN EL MODELO EXPLICATIVO

Más allá del inevitable estado de obra inacabada, consustancial a una ciencia consciente de la evolución histórica y que debe por tanto actuali-

and extended with the very change of its subject, the historical-cultural approach presents from its first and vitally hurried formulation a series of imprecision, gaps, and even inconsistencies which research has and still encounters when tackling core problems.

But in addition to this fact—which must not be hidden with panegyric hagiographics or by adopting «school» attitudes—we are also facing an additional problem, which on the other hand science has always been facing with varying degrees of lucidity. We could say, paraphrasing Bajtin and Wertsch from the interview appearing in the second part of this monograph n.º 53, that here various «voices» from the socio-cultural view are expressed. Thus, we may find approaches to the same problem using different terminology, views, and even frameworks. The enactive, visual, and external manipulative context is for example addressed by a «voice» from the linguistic perspective (as «extralinguistic context» of discourse and dialogue), and by another voice from cognitive and ecologic psychology of space as Work Zone. In other words, the same research is addressed from different conceptual frames, and the authors' different mediational competencies and representation schemas at times take them to reveal very different aspects of the same facts. To the extent that this does not exclude the final understanding, this can but enrich science.

Considering that the different voices in this monograph converge towards the same music, the reader with sufficient patience to read it in depth will find that at times the same subject appears in different places under different perspectives, and that in spite of it this polyphony «sounds well». At other times, it may however happen that a lesser number of voices on a subject have some sounds out of tune. The reader may then judge where it may be necessary to tune and practise more the score.

The context of genesis and functioning of consciousness

The Vygotskian approach offers a general model on how consciousness and its psychological functions are formed from social and semiotic mediation of shared activity and the subsequent internalization of these processes. It is not however too specific about the social, cultural, and instrumental—semiotic—context or stage in which this psychological genesis occurs. Various papers collected in this monograph advance precisely in the most accurate conceptualization of that genetic context—context which however continues to have an external and permanent existence which is not reduced to the stages of ontogenetic formation.

In effect, different aspects of that interface between the external and internal, social and individual, cultural and mental instruments are operationalized. However, although context is approached from psychological or cultural instruments different from verbal language, such as the approach adopted by del Río in the study of space as a common plot for action and representation, in the majority of the papers this progress is made from the topic of verbal language, that is, the context is addressed from a linguistic perspective and from there it is extended to include non-linguistic contexts and relations between one and another. In this sense A. Luque deals with functioning in the intralinguistic context, and defines the moments in which that context acquires preponderance in the child's speech with respect to the extralinguistic context in problem solving; I. Vila points out the child's

zarse y extenderse con el propio cambio de su objeto, la aproximación histórico-cultural presenta desde su primera y vitalmente apresurada formulación, una serie de imprecisiones, lagunas e incluso inconsistencias que ha ido y va encontrando la investigación a medida que aborda los problemas nucleares.

Pero además de este hecho —que no debe ocultarse con panegíricos hagiográficos o posturas de «escuela»— nos enfrentamos también a un problema adicional, al que por otra parte siempre se ha enfrentado la ciencia con mayor o menor lucidez. Podríamos decir, parafraseando a Bajtin y a Wertsch en la entrevista que se recoge al final de la segunda parte de esta monografía, que en este conjunto de trabajos se expresan diversas «voces» de la perspectiva histórico-cultural. Podemos así encontrar aproximaciones al mismo problema utilizando terminologías, perspectivas e incluso marcos disciplinares distintos. El contexto enactivo, visual y manipulativo externo se aborda por ejemplo con una «voz» desde la perspectiva lingüística (como «contexto extralingüístico» del discurso y del diálogo) y con otra voz desde la psicología cognitiva y ecológica del espacio como Zona de Trabajo. Dicho de otro modo, el mismo objeto de investigación se aborda desde marcos conceptuales distintos y las distintas competencias mediacionales y esquemas de representación de los distintos autores les llevan a desvelar aspectos a veces muy distintos de los mismos hechos. En la medida en que ese hecho no excluya el entendimiento final, no puede sino redundar en un enriquecimiento de la ciencia.

Contando con que las distintas voces de esta monografía convergen hacia la misma música, el lector con paciencia suficiente para leerla a fondo, encontrará que a veces un tema aparece en diversos lugares desde distintas perspectivas y que pese a ello, esta polifonía «suena bien». Otras veces, puede ocurrir que un menor número de voces en un tema arrojen sin embargo algún sonido desafinado. El lector podrá entonces evaluar donde es preciso ensayar más la partitura.

El contexto de la génesis y funcionamiento de la conciencia

La aproximación vygotskiana brinda un modelo general de cómo se forma la conciencia y sus funciones psicológicas a partir de la mediación social y semiótica de la actividad compartida y la posterior interiorización de esos procesos. No precisa demasiado sin embargo el contexto o escenario social, cultural e instrumental —semiológico— en que se produce esta génesis psicológica. En la conceptualización más precisa de ese contexto genético —que no deja sin embargo de tener existencia permanente más allá de las etapas de formación ontogenética— avanzan precisamente varios de los artículos recogidos en esta monografía.

En efecto, se operacionalizan distintos aspectos de esa interfaz entre lo externo y lo interno, lo social y lo individual, los instrumentos culturales y los mentales. Aunque hay una aproximación al contexto desde instrumentos psicológicos o culturales distintos al lenguaje verbal, como la que hace del Río al espacio como trama común de la acción y la representación, la mayoría de los artículos hacen este avance desde el tópico del lenguaje verbal, es decir, el contexto se aborda desde la perspectiva lingüística y, desde esta misma perspectiva se extiende hasta incluir el contexto no lin-

progression from a language which is basically used within the extralinguistic frame, with appropriate grammatical forms for that use, to another language in which signs operate as objects from another context which is now intralinguistic and has a different grammatical structure, in which reference gives way to meaning. Following Slobin and other language specialists, Vila proposes that intralinguistic context to be a real problem solving space. This approach may be compared with Newell and Simon's (1972) computer model of thought—in which Slobin's model was undoubtedly inspired—and in which mental action is carried out in a mental space: the «problem's space». This approach may also be compared with the historical-cultural proposal made by Del Río, where space is seen as a context of both external and internal representation which delimits the syncretic zone in which psychological development and human action-representation takes place.

In this monograph, context is therefore seen from a more concrete and external perspective than the one which linguistics and mentalist psychology have hitherto led us to consider. J. D. Ramírez works on this idea based on Bajtin-Volosinov's work. Del Río does so from the concept of the Zone of Proximal Development and from the limited contributions made by Vygotsky to the topic of the visual and spatial context. Cortés and Vila's work is based on the concept of time and on the limitations of the usual explanations on its acquisition given outside the socio-cultural frame. This convergence seems to us to be much more than just a coincidence and may serve to open a useful path of development on the genesis and functioning of human psyche, refining the analysis on sensory and psychologically mediated contexts, and maybe at this level distinguishing between linguistic context and other types of non-verbal representational contexts—in fact what is called decontextualization by language specialists should really be «verbal contextualization», that is, the construction of a symbolic verbal context which would not exclude the construction of other symbolic contexts.

Mediation in the ZPD and the concept of syncretism

Research dedicated to operationalize the Vygotskian model of Zone of Proximal Development (ZPD from here onwards) has tended to give greater emphasis to social rather than to instrumental—psychological instruments—help and mediation, when that is they have not been indiscriminately mixed. It seems that the time has arrived, as suggested at a general level within the historical-cultural perspective by Wertsch in this very monograph (second part, 53 issue), of paying attention to instrumental mediations.

This emphasis is important for combating an implicit single code thesis, not just from a mentalist view but also from a socio-historic one. Historically, it is more realistic to consider speech and that which is verbal as one of the psychological instruments, even if it is the main one. In other words, as one more form of instrumental mediation. With this in mind, studies on verbal speech, spoken or written, may continue to expand within the historical-cultural approach. We need a precise operationalization and explanation of the role of different semiotic instruments in mediation. Private speech is in fact analysed here in certain detail, and thus M. N. Gas-

güístico y las relaciones entre uno y otro. Así A. Luque avanza en la caracterización del funcionamiento del sujeto en el contexto intralingüístico, y define los momentos en que este contexto adquiere preponderancia en el habla del niño respecto al extralingüístico en la resolución de problemas; I. Vila señala el paso del niño desde un lenguaje utilizado básicamente sobre el marco extralingüístico, con formas gramaticales apropiadas para este uso, a otro lenguaje en que los signos operan como objetos de otro contexto ya ahora intralingüístico y con otra estructura gramatical, donde la referencia cede el paso al significado. Vila propone que ese contexto intralingüístico es un auténtico espacio de resolución de problemas, siguiendo a Slobin y a otros especialistas del lenguaje. Compárese este acercamiento con el modelo computacional del pensamiento de Newell y Simon (1972) —en el que sin duda se inspira Slobin— y en el que la acción mental se desenvuelve en un espacio mental: el «espacio del problema». Compárese también con la propuesta histórico-cultural que hace del Río del espacio como un contexto a la vez externo e interno de representación que delimita la zona sincrética en que tiene lugar el desarrollo psicológico y la acción-representación humanas.

El contexto se contempla por tanto en este número desde una perspectiva más concreta y externa de lo que la lingüística y la psicología mentalistas nos han llevado a considerar. J. D. Ramírez trabaja en esta idea a partir de la obra de Bajtin-Volosinov. Del Río a partir del concepto de Zona de Desarrollo Próximo y de las escasas aproximaciones al contexto visual y espacial en Vygotski. I. Vila a partir del concepto de tiempo y de las limitaciones de las explicaciones habituales que sobre su adquisición se dan fuera del marco socio-cultural. Esta convergencia se nos antoja mucho más que una casualidad y puede abrir una vía útil de desarrollo sobre la génesis y funcionamiento de la psique humana, afinando el análisis sobre los contextos sensoriales y los psicológicamente mediados y quizá distinguiendo a este nivel entre contexto lingüístico y otros tipos de contextos representacionales no verbales —de hecho lo que se llama descontextualización por los especialistas de lenguaje sería más bien una «contextualización verbal», es decir, la construcción de un contexto simbólico verbal que no excluiría la construcción de otros contextos simbólicos.

La mediación en la ZDP y el concepto de sincretismo

En la investigación dedicada a operacionalizar el modelo vygotskiano de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP de aquí en adelante) se ha solido dar un mayor énfasis a las ayudas y mediaciones de carácter social y menos a las de carácter instrumental —a los instrumentos psicológicos—, cuando no se han mezclado indiscriminadamente. Parece que ha llegado el momento, como sugiere Wertsch (cfr. número 53) a nivel general dentro de la perspectiva histórico-cultural de dedicar una mayor atención a las mediaciones instrumentales.

Esta matización es importante para combatir una tesis implícita de código único, no ya en perspectivas mentalistas, sino en la propia perspectiva socio-histórica. En efecto, en términos históricos, es más realista considerar al habla y a lo verbal como uno de los instrumentos psicológicos, aunque sea el principal, es decir como una mediación instrumental más— los

kill and R. M. Díaz, and A. Luque, propose a finer tuning of the analysis on the functions which this type of speech supports, so that it is possible to observe the role it plays throughout the different activities and also under the different conditions of these activities during the stages of development.

But it seems that in order to integrate that fine description of instruments and social processes of mediation, and of the sensory and representational contexts in which they are framed, it is necessary to have an open model of the context, that is, one which simultaneously covers the interactions produced between all of them at both the internal and external level of action and representation. P. del Río works on the concept of synchronism, adopting the special meaning given to it by Vygotsky, in order to extend the concept of ZPD and propose a Syncretic Zone of Representation (SZR) in which vision of consciousness is operationalized as something which takes place at the same time in the mixed and frontier area of the social and individual, internal and external, cultural and mental; that is, where the functions that already operate internally and autonomously and those which act as social or instrumental help are integrated, taking into account in the same conceptual framework those representations which come from different semiotic systems (e.g. verbal language and image, etc.). Otherwise, we will tend to understand in a simplistic manner the historical-cultural process itself of internalizing, confusing it with a mere transference of what first takes place outside under the same form but inside. However, as pointed out by Leontiev (1981) and Wertsch (1985) the internalization process does not refer to a simple transference of external to internal processes, but to the very processes of creation of mental functions when in contact with external cultural forms. Indeed, social mediation which allows the child to use psychological functions which he does not yet consciously control or know, allows the child to participate in the human representational activity, in a psychological life of higher functions simply using a presentational activity and natural or at the most cultural rudimentary functions. The Vygotskian model of synchronism, maybe underused—this concept would be linked to subsequent concepts such as «memory bank» (Lomov, 1977), «mind out of skin» (Geertz, 1973), borrowed or collective consciousness (Bruner, 1986; del Río, 1986)—is an essential concept in the understanding not only of the internalization process but also of the psyche's permanent functioning, even in subjects «completely»—something which is undoubtedly absurd to say—developed. This is because the nature of human psyche continues, to a certain extent, to be syncretic all its life (the contrary of what occurs with the computer's), and representation is inserted in the action's plot and this unfolds linked to the first. In fact, several of the research work collected in this issue (such as those contributions made by Moro and Rodríguez, Cortés and Vila, Luque, or del Río) seem to provide indications which either implicitly or explicitly point to this idea of synchronism.

Vygotsky logically worked focused increasingly on advanced instrumental mediations, and towards the end of his work he practically never mentions other psychological instruments than those which are not fully representational, and specifically, centers its works on verbal signs. The skills of decontextualizing the situation by resorting to different types of

estudios sobre el lenguaje verbal, hablado o escrito, pueden continuar su expansión en la aproximación histórico-cultural. Necesitamos una operacionalización y explicación precisa del papel de los distintos instrumentos semióticos en la mediación. El habla privada se analiza de hecho en esta monografía con cierto detalle: M. N. Gaskill y R. M. Díaz, y A. Luque, plantean un afinamiento del análisis de las funciones que soporta este tipo de habla de modo que se vea qué papel cumple a lo largo de las diferentes actividades y en las distintas condiciones de éstas, durante las etapas del desarrollo.

Pero parece que para integrar esa descripción fina de los instrumentos y procesos sociales de mediación, y de los contextos sensoriales y representacionales en que se encuadran, es preciso contar con un modelo del contexto de carácter abierto, es decir, que permita dar cuenta simultáneamente de las interacciones que se producen entre todos ellos al doble nivel interno y externo, de la acción y la representación. P. del Río trabaja el concepto de *sincretismo*, con la especial acepción que le da Vygotski, para extender el concepto de ZDP y proponer una Zona Sincrética de Representación (ZSR) en que se acojan operacionalmente la visión de la conciencia como algo que tiene lugar en el terreno mixto y fronterizo de lo social y lo individual, lo interno y lo externo, lo cultural y lo mental; es decir, donde se integren las funciones que ya operan interna y autónomamente y aquellas que se suplementan como ayudas sociales o instrumentales, teniendo en cuenta en el mismo marco conceptual las representaciones que proceden de distintos sistemas semióticos (por ejemplo, lenguaje verbal e imagen, etc.). Porque de otro modo tenderemos a comprender de manera simplista el propio proceso socio-histórico de interiorización, confundiendo ésta con una mera transferencia de lo que se da primero fuera a la misma forma pero en el interior. Mientras que, como han señalado Leontiev (1981) y Wertsch (1985) el proceso de interiorización consiste, no en la simple transferencia de procesos externos a internos, sino en los propios procesos de creación de las funciones mentales al contacto con las formas culturales externas. Efectivamente, la mediación social al permitir el uso por el niño de funciones psicológicas que todavía no domina ni conoce conscientemente, posibilita que el niño participe en la actividad representacional humana, en una vida psicológica de funciones superiores, utilizando simplemente una actividad presentacional, unas funciones naturales o todo lo más culturales rudimentarias. El concepto vygotskiano de sincretismo, quizá infrautilizado (este concepto estaría ligado a conceptos posteriores como «banco de memoria» (Lomov, 1977), «mente fuera de la piel» (Geertz, 1973), conciencia prestada o conciencia conjunta (Bruner, 1986, del Río, 1986)) es un concepto esencial para comprender no sólo el proceso de interiorización, sino el funcionamiento permanente de la psique, incluso en sujetos «totalmente» —algo que sin duda es absurdo decir— desarrollados. Porque la naturaleza de la psique humana sigue siendo en cierto grado sincrética toda su vida, al contrario que la del ordenador: la representación está inserta en la trama de la acción y ésta se desenvuelve ligada a la primera. De hecho, parecen proporcionar indicaciones que conducen implícitamente o explícitamente a esta idea de sincretismo varias de las investigaciones recogidas en este número como las de Moro y Rodríguez, Cortés y Vila, Luque, o del Río.

signs or instruments—which McGillicuddy-De Lisi (1982) in her work on parental practices has very graphically conceptualized as distancing skills—thus go through both social and semiotic mediation; and the study of interaction between both is one of the most interesting tasks still to be carried out. In this monograph this problem is tackled from different levels.

On the one hand, the problem arises of two types of action regulation on the part of the child: one which is guided by the adult, and another guided by the psychological instrument (see papers by J. D. Ramírez, M. Cubero and A. Santamaría, and P. del Río: in the first research work, adults with a lower level of education use social regulation provided by the experimenter; in the second, schoolchildren—mainly girls—with a lower level of skill also use social regulation provided by the experimenter). This problem of strategy internalization is not only linked to external representational dependencies but also to emotional ones, so that the role of the adult to conform and regulate child behaviour from the «animation complex» (Zaporozhets and Lisina, 1974) until it is polarized towards communication, towards a «joy at being understood», may establish a very close relation between the type of mediation used by the child and his motivational and personality structure. Although both representational and motivational aspects have influence in all cases, P. del Río, or M. de la Mata, place a stronger emphasis on the analysis of the type of mediation used as a function of the level of instrumental control achieved, while Ramírez, Cubero, and Santamaría, focus on that dialogic need to be understood; and M. C. García, A. Rosa, and I. Montero, in turn address the role played by the motives and attributions used by the adult in the ZPD.

PROBLEMS OF EMPIRICAL VERIFICATION

Natural and higher functions: some evidence

To investigate and better understand genetic relations between natural and higher functions is essential in order to establish the historical-cultural perspective in psychology and, as Wertsch (1985) pointed out, the task has only just begun. In this monograph certain specific steps are taken in that direction. Thus evidence in favour of a socio-cultural construction (i.e., outside-in), of mental dimensions with such strong Kantian tradition as time and space are presented (I. Vila, P. Del Río). From a definition of memory as a function and not as a strategy, M. de la Mata presents results which explain the passing from a type of rudimentary function to one of more advanced functioning. In topics such as movement: P. Lacasa establishes a distinction between automatic and verbally regulated motor skill; while P. del Río describes the passing from analogically to analytically regulated movement. This last case, together with the work of De la Mata, indicate the passing from a rudimentary to a more advanced cultural function, something which characterizes the majority of functions which we will be able to study in the ontogenesis, and above all with a view to an educational treatment. This leads us directly to the problem, not at all easy, of setting up an inventory of those functions and functional levels which are usual in a culture.

Vygotski fue lógicamente centrándose en mediaciones instrumentales avanzadas, totalmente representacionales y al final de su obra no habla prácticamente de instrumentos psicológicos que no sean signos, desarrollando su análisis y sus experimentos sobre un sistema específico de signos: el lenguaje verbal. Las habilidades de descontextualización de la situación recurriendo a signos o instrumentos de diverso tipo —lo que en la investigación de las prácticas paternas ha conceptualizado muy gráficamente McGillicuddy-De-Lisi (1982) como habilidades de distanciamiento— pasan pues por la mediación social y a la vez semiótica, y el estudio de la interacción entre ambas es una de las tareas pendientes más interesantes. En este número se aborda este problema a diversos niveles.

Por una parte aparece el problema de dos tipos de regulación de la acción por parte del niño: una guiada por el adulto, otra guiada por el instrumento psicológico (Véanse artículos de J. D. Ramírez, M. Cubero y A. Santamaría, y de P. del Río: en la investigación de los primeros los adultos que han recibido menos educación se regulan socialmente, por el experimentador; en la del segundo, los escolares —fundamentalmente niñas— con menor nivel de dominio se regulan también socialmente, por el experimentador). Este problema de interiorización de estrategias no sólo está ligado a dependencias externas representacionales sino también emocionales, de modo que el papel del adulto para conformar y regular a partir del «complejo de animación» (Zaporozhets y Lisina 1974) el comportamiento infantil hasta polarizarlo hacia la comunicación, hacia «la ilusión por ser comprendido», puede establecer una relación muy estrecha entre el tipo de mediación utilizado por el niño y su estructura motivacional y de personalidad. Aunque aspectos tanto representacionales como motivacionales influyen en todos los casos, P. del Río o M. de la Mata, ponen más énfasis en el análisis del tipo de mediación utilizada en función del nivel de dominio instrumental alcanzado, mientras que Ramírez, Cubero y Santamaría se centran en esta necesidad dialógica de ser comprendido y M.^a C. García, A. Rosa e I. Montero abordan justamente el papel de los motivos y las atribuciones utilizadas por el adulto en la ZDP.

PROBLEMAS DE VERIFICACION EMPIRICA

Funciones naturales y superiores: algunas evidencias

Investigar y comprender mejor las relaciones genéticas entre las funciones naturales y superiores es esencial para poder afianzar la perspectiva histórico-cultural en psicología y, como ha señalado Wertsch (1985), la tarea sólo ha comenzado. En este número se dan algunos pasos concretos en esa dirección. Se presentan así evidencias a favor de una construcción socio-cultural, esto es, *outside-in*, de dimensiones mentales con tan recia tradición kantiana como el tiempo y el espacio (I. Vila, P. del Río). M. de la Mata, a partir de una definición de la memoria como función y no como estrategia, presenta resultados que explican el paso de un tipo de función rudimentaria a uno de función más avanzada. En temas como el movimiento, P. Lacasa establece también una distinción entre motricidad automática y regulada verbalmente, mientras P. del Río describe el paso del movimien-

Some applications from cultural psychology

The study of psychological functions from a historical view present three main developmental dimensions. A phylo-historic level, a historical-cultural level —if they may be separated—, and an ontogenetic level. We may also establish a transcultural study, or a study through different cultures at a given historical time, or in other words assuming the existence of different historical genesis (as Wertsch does in defending the term socio-cultural psychology versus historical-cultural psychology). And of course we may investigate the appearance of a function in real time periods, elucidating its micro-genesis.

In general terms, we may say that in the socio-historic corpus of research the first level —phylogenetic— has received little attention; at the second level, there is Leontiev-Vygotsky's (1931) classical study on the historic genesis of memory; however, studies on the ontogenesis and micro-genesis of different mental mechanisms are more widespread; we also have transcultural studies on different cultural instruments and associated functions, and at this level there are studies considered classical such as Luria-Vygotsky's (Luria, 1974) work on schooling in general and psychological functions —a «trans» study with a questionable «histo» reading as pointed out by several authors— or Scribner and Cole's (1981) study on writing. Less frequent, but very important to educational design, are those studies which we could call «intracultural» in which an inventory of the repertoire of activities and associated psychological functions characteristic of a culture is undertaken.

In this monograph work is presented in which nearly all the levels mentioned have been addressed with varying depthness. To begin with the more historical levels, P. del Río elaborates on the results of a phylo-historic study —followed by a historic study— on spatial representation. Up to a point, the majority of contributions are partial ontogenetic studies or studies dealing with certain stages of the child's development with different degrees of coverage. As A. Alvarez points out, intracultural studies which set out to acquire detailed knowledge on the activity and functional systems of the culture in which that intervention is to be carried out have a special meaning for education and cultural intervention practice. A condition which, as indicated by many of the authors in this issue (J. D. Ramírez, M. N. Gaskill and R. M. Díaz, A. Alvarez, or P. del Río), should be fulfilled by approaches from cultural psychology. Consciousness and its functions is formed in socially conformed activity systems whose: what, when, how, and in which representational context, with whom, with what, and for what, is necessary to know in detail. We feel that in terms of both its formal and informal educational use, the concept put forth by M. del M. González and J. Palacios of «parent cultures» is useful, or P. del Río's description on cultural extension or presence of psychological instruments in the family in an urban sample with several spatial competencies, or A. Alvarez's proposal of defining the pedagogical objective of a foreign language as a function of activity/functional systems.

As A. Alvarez or P. del Río propose, at the level of diagnosis it will be impossible to contrast a child's Zone of Real Development with the Zone of Proximal Development which is possible in that culture if we do not

to regulado analógicamente al regulado analíticamente. Este último caso, como el investigado por de la Mata, señalan justamente el paso de una función cultural rudimentaria a una función cultural más avanzada, algo que caracteriza a la mayoría de las funciones que vamos a poder investigar en la ontogénesis, sobre todo de cara a un tratamiento educativo. Lo que nos lleva directamente al problema, nada fácil, de levantar un inventario de las funciones y niveles funcionales habituales en una cultura.

Algunas aplicaciones de la psicología cultural

El estudio histórico de las funciones psicológicas presenta tres principales dimensiones evolutivas. Un nivel filo-histórico, un nivel histórico-cultural —si es que podemos separarlos—, y un nivel ontogenético. Podemos también establecer un estudio transcultural o a través de distintas culturas de un tiempo histórico o, dicho de otra manera, asumir la existencia de diversas génesis históricas (como hace Wertsch defendiendo el término de psicología socio-cultural frente a histórico-cultural). Y, por supuesto, podemos investigar la aparición de una función en períodos de tiempo reales, elucidando su micro-génesis.

En líneas generales, podemos decir que, en el *corpus* de investigación socio-histórica, el primer nivel —el filogenético— ha sido escasa y parcialmente trabajado; en el segundo nivel es clásico el estudio de Leontiev-Vygotski (1931) sobre la génesis histórica de la memoria; y son en cambio más abundantes los estudios sobre la ontogénesis y micro-génesis de diversos mecanismos mentales; contamos también con estudios transculturales sobre diversos instrumentos culturales y las funciones asociadas y son también clásicos al respecto el trabajo de Luria-Vygotski (Luria, 1974) sobre la escolarización en general y las funciones psicológicas —estudio «trans» con una discutida lectura «histo» como ha sido señalado por varios autores— o el de Scribner y Cole (1978) sobre la escritura. Menos frecuentes y enormemente importantes para el diseño educativo son los estudios que podríamos denominar «intraculturales», donde se inventaría el repertorio de actividades y el de funciones psicológicas asociadas propios de una cultura.

En este número se exponen trabajos en que se ha abordado con variable profundidad, prácticamente todos los niveles citados. Por comenzar con los niveles más históricos, P. del Río parte de los resultados de un estudio filo-histórico, seguido de un estudio histórico, de la representación espacial. En cierta medida la mayoría de los artículos son estudios ontogenéticos parciales o de ciertas etapas del desarrollo del niño, con diferente grado de cobertura. Como señala A. Alvarez, tienen especial significación de cara a la práctica de la educación y la intervención cultural los estudios intraculturales que se plantean el conocimiento pormenorizado de los sistemas de actividad y funcionales de la cultura en que se plantea esa intervención. Una condición que deberían cubrir las aproximaciones de la psicología cultural como señalan muchos de los autores de este número (J. D. Ramírez, M. N. Gaskill y R. M. Díaz, A. Alvarez, ó P. del Río). La conciencia y sus funciones se forman en sistemas de actividad socialmente conformados cuyo qué, cuándo, cómo, en qué contexto representacional, con quién, con qué y para qué, es preciso conocer detalladamente. Creemos que, tanto de

know with precision the cultural mediational systems available and more «meaningful» in that culture, or, in other words, the real repertoire of types of help. This knowledge will also be necessary to design psychological instruments and social situations which may not be present but which may serve to optimize development.

METHODOLOGICAL PROBLEMS

In his analysis on the crisis within psychology, Vygotsky (1982), considers the «methodological» approach —taking this word, as the author did, both in its strong version, that is, in the philosophical and epistemological meaning as in its weaker and more usual acceptance of scientific procedures used to establish proofs— as the touch stone which conditions the development of a change of paradigm in a science. We are aware that this is probably the main and most difficult challenge for the development of the historical-cultural perspective, for in this domain problems mount up.

In the same work, Vygotsky also stated that «psychology still does not have its thermometer», its instrument of cognitive mediation with the reality of the psyche. An instrument which does not have the limitations, when facing those psychic facts, of those we have borrowed from the physical-natural sciences. It remains to be seen which this instrument is or if, as an important part of cognitive psychology maintain, our search must be considered at an end and the socio-cultural perspective must be formulated from the computational paradigm. But leaving aside for the moment the problem of «psychology's instrumentation», there still remains many methodological problems to keep one busy for a long time. Problems dealing with the «unity of analysis» —essential for its systematic approach to consciousness— and the «explanatory principle» have been widely discussed (Wertsch, 1985; Kozulin, 1984; Davydov y Zinchenko, 1986), and in spite of this we think they remain open. On the other hand, research procedures developed by the «troika» and its collaborators and followers have not yet been sufficiently tapped by western psychology, and they are clearly operational approaches to the general problem which allow researchers to take steps in the right direction despite the interruption made on the general problems.

In this monograph several procedures —or methods, with small letters— of Vygotskian tradition are used. On the one hand, probably the most extensively used is the observational method together with the clinical interview, which Vygotsky inherited from clinical and ecological tradition and which, with the impetus received from audio-visual registering techniques, has enormously increased its potential. It is also necessary to mention as specifically Vygotskian methods: the analysis of Social Speech and Egocentric Speech, the «instrumental method», and the «formative experiment». And of course the experimental method is widely used, more or less linked to a socio-cultural analytic view. Procedures such as the sequential analysis constitute statistical refinements which appeared much later than Vygotsky's proposals.

An instrument or model of measurement is also used here with important theoretical implications: the ZPD. In general, it represents a challenge

cara a su explotación educativa formal como informal, tienen utilidad el concepto que avanzan M.^a del M. González y J. Palacios de «culturas paternas», o la descripción por P. del Río de la extensión cultural o presencia de los instrumentos psicológicos presentes en la familia en una muestra urbana de diversas competencias espaciales, o la propuesta de A. Alvarez de definir el objetivo pedagógico de una lengua extranjera en función de los sistemas de actividad/funciones.

Como proponen A. Alvarez o P. del Río, será imposible contrastar a nivel diagnóstico, la Zona de Desarrollo Real de un niño con su Zona de Desarrollo Próximo *posible en esa cultura* si no conocemos con precisión los sistemas de mediación cultural disponibles y más «significativos» o, dicho de otro modo, el repertorio real de tipos de ayuda. Este conocimiento será también necesario para diseñar instrumentos psicológicos y situaciones sociales que no pueden no estar presentes pero que podrían promoverse para optimizar el desarrollo.

PROBLEMAS METODOLOGICOS

En su análisis de la crisis de la psicología (1982), Vygotski considera al enfoque «metodológico» —tomando esta palabra, como lo hacía este autor, tanto en su versión fuerte, es decir, en el sentido filosófico y epistemológico, como en su acepción más débil y habitual de los procedimientos científicos para establecer evidencias—, como la piedra de toque que condiciona el desarrollo de un cambio de paradigma en una ciencia. Somos conscientes de que éste es probablemente el principal y más difícil desafío para el desarrollo de la perspectiva histórico-cultural, pues podríamos decir que en este terreno los problemas se amontonan.

Vygotski afirmaba en esa misma obra que la «psicología no tiene aún su termómetro», su instrumento de mediación cognitiva con la realidad de la psique, un instrumento que no tenga las limitaciones ante los hechos psíquicos de los que hemos tomado prestados de las ciencias físico-naturales. Queda por ver aún cuál es o si, como sostiene una buena parte de la psicología cognitiva, debemos dar nuestra búsqueda por concluida y articular la perspectiva socio-cultural con el paradigma computacional. Pero, dejando de momento de lado el problema del «instrumental de la psicología», restan suficientes problemas metodológicos para ocuparse mucho tiempo con ellos. Los problemas de la «unidad de análisis» —fundamental para su acercamiento sistémico a la conciencia— y del «principio explicativo» se han discutido en extenso (Wertsch, 1985, Kozulin, 1984; Davydov y Zinchenko, 1986) y pensamos que pese a ello, permanecen abiertos. Por otra parte, los procedimientos de investigación desarrollados por la «troika» y sus colaboradores y continuadores no han sido aún suficientemente explotados por la psicología occidental y son claramente aproximaciones operacionales al problema general que permiten ir dando pasos en la dirección adecuada pese al paréntesis abierto sobre los problemas generales.

En esta monografía se utilizan diversos procedimientos —o métodos, con minúscula— de tradición vygotskiana. Por una parte quizá el más utilizado es el método observacional junto con la entrevista clínica que hereda Vygotski de la tradición clínica y ecológica y que, con el impulso de las

of measuring with precision the ZRD —Zone of Real Development— as a previous step in the assessment of autonomous versus supplemented competencies in social activities or psychological functions. Thus, M.^a del M. González and J. Palacios, or P. del Río, have needed to carry out a study on prior competencies, as a previous step to the study of mediation processes in the ZPD. Undoubtedly, here we are facing a serious problem of necessary articulation with «non socio-cultural» psychology of mental competencies, something impossible to avoid unless we have a full inventory of psychological functions constructed from the first ZPD after birth —something highly hypothetical and simplistic. Therefore, it is necessary to accept from psychology several levels of «description» of internal events, in the same way that we must accept descriptions of external events from other social sciences, interpreting and explaining them however from a new socio-cultural perspective.

On the other hand the problem of competence and performance is presented in the socio-cultural perspective in a new light, for both are synchronic, symbiotic, and their measurement and construction must operate in the frontier social domain between the internal and external. For the same reasons, the level of competence does not so much keep a relation with a quantitative measurement of an internal lineal competency, or a performance which is also external and lineal, but with a criteria of expertise and mastering —awareness, decontextualization— of social ways of cooperation and of instrumental mediations. De la Mata, Moll, or Del Río, adopt this view of social and conscious expertise of mental functions.

APPLICATION, INTERVENTION, AND DESIGN PROBLEMS

As L. Moll or A. Alvarez point out in this monograph, even though Vygotsky's theory is directed to giving a new dimension to formal education, deeply altering its present structure and forms of functioning, in the West very little applied work to the classroom has been carried out on his theory. It may be said, that the proportion of papers that address this type of application here is far from negligible, that is, both at the level of specific thematic or disciplinary designs as in relation to experimental work on general aspects or on topics more specific to education. In the first case, we may mention the work of L. Moll which describes its application to the field of reading and writing and the work of A. Alvarez on an experimental programme on teaching english as a second language. In the second group, M. C. García, A. Rosa, and I. Montero, deal with the behaviour of students and educators and the introduction of computers in the ZPD; as a secondary goal, P. del Río describes a programme on the development of spatial competencies and geometric concepts; and P. Lacasa deals with a programme on knowledge construction and awareness of the body in preschoolers. Other contributions, (such as those by M.^a del M. González and J. Palacios; J. D. Ramírez, M. Cubero, and A. Santamaría) though less applied to programme design are also conceptually linked to education. There is a consensus, relatively explicit, in those papers which have developed specific programmes in the ZPD, on basing the design on meaningful mediated activities, that is, on the construction of meaning through coo-

tecnologías de registro audiovisual ha extendido enormemente su potencial. Hay que citar también como métodos específicamente vygotkianos: el análisis del Habla Social y del Habla Egocéntrica, el «método instrumental», el «experimento formativo». Y por supuesto se emplea masivamente el método experimental, más o menos unido a una perspectiva analítica socio-histórica. Aparecen también procedimientos como el análisis secuencial que constituyen refinamientos estadísticos muy posteriores a las propuestas de Vygotski.

Se utiliza también aquí un dispositivo o modelo de medida con grandes implicaciones teóricas: la ZDP. En general, eso supone el desafío de medir con precisión la ZDR —Zona de Desarrollo Real— como paso previo para evaluar la competencia autónoma, frente a la suplementada, en actividades sociales o funciones psicológicas. Así M.^a del M. González y J. Palacios, o P. del Río, se han visto en la necesidad de abordar como paso previo al estudio de los procesos de mediación en la ZDP, un estudio de las competencias previas. Sin duda estamos aquí ante un problema serio de necesaria articulación con la psicología de perspectiva «no histórico-cultural» de las competencias mentales, algo imposible de evitar salvo que contemos con un inventario completo de las funciones psicológicas construidas desde la primera ZDP tras el nacimiento —cosa muy hipotética y simplista—. Lo que nos lleva a la necesidad de aceptar de la psicología diversos niveles de «descripción» de los hechos internos, como debemos aceptar de otras ciencias sociales descripciones de los hechos externos, interpretándolos y explicándolos, eso sí, en una nueva perspectiva socio-cultural e histórica.

Por otra parte el problema de la competencia y de la ejecución se presenta en la perspectiva socio-cultural con una nueva luz, pues tanto una como otra son sincréticas, simbióticas y tanto su medición como su construcción deben operar en el terreno social fronterizo entre lo interno y lo externo. Por lo mismo, el nivel de competencia no guarda tanto relación con una medición cuantitativa de una competencia lineal interna o una ejecución también lineal externa, cuanto con un criterio de dominio —conciencia, descontextualización— de la cooperación social y de las mediaciones instrumentales. De la Mata, Moll, o del Río adoptan esta visión social y de dominio consciente de las funciones mentales.

PROBLEMAS DE APLICACION, INTERVENCION Y DISEÑO

Como señala L. Moll en este número, a pesar de que la teoría de Vygotski está dirigida a redimensionar la educación formal, alterando profundamente su actual naturaleza y funcionamiento, se ha hecho muy poco trabajo de aplicación de su teoría al aula en occidente. Puede decirse que no es desdeñable la proporción de artículos que en este número recogen este tipo de aplicación, tanto al nivel de diseños temáticos o disciplinares específicos como en relación con trabajos experimentales sobre aspectos generales o tópicos más circunscritos de la enseñanza. En el primer caso podemos citar los trabajos del propio L. Moll, que expone la aplicación al campo de la lectoescritura y el de A. Alvarez, que da cuenta de un programa experimental de enseñanza del inglés como segunda lengua. En el segundo grupo, el de M.^a C. García, A. Rosa e I. Montero, sobre el comportamien-

perative actions until functional systems are reached and action and learning may be consciously regulated. The traditional bunch of competencies or skills have therefore been reconceptualized as a culturally mediated system of actions which are controlled by a certain degree of conscious expertise. And the contents to be transmitted to students by the teacher are substituted by a cultural system which is assumed and reconstructed in a shared activity generating awareness.

A result which we feel may be obtained from this educational perspective is that the present and acute problem or contradiction of a school which at the same time produces cognitive development and social desintegration, is not unsolvable. Semiotic decontextualization or cognitive abstraction must not necessarily imply «social decontextualization», and we believe it is possible to achieve high levels of the first at the same time that a large contextual integration of the latter is achieved. Because—to link it to the problem of meaning and action—as de la Mata points out: «in the socio-cultural view advance following a decontextualization line of approach affects semiotic procedures, not actions in themselves».

Educational design, by the very nature of the historical-cultural perspective, is not circumscribed to the school but is considered as a general process of all cultures in the construction of human condition. We do not think that the project of «new man» which gives birth to this psychological approach is at an end simply because this is the case of the political regime which surrounded the beginnings of work following this tendency. It is still the main task in a planet in which material development already makes it impossible to solve problems through nature's implicit design and biological evolution. Vygotsky (1982) stated that the role of psychology was to hand to man the scientific knowledge on the flux of nature, to enable him to direct it, and historically construct it in a conscious manner, towards the future. In this perspective, the understanding of man's «psychic history» and the cultural legate of each culture and its preservation in a lucid design of human condition is the necessary base of any cultural/educational system. Therefore, it is not casual that «parent cultures», child education, or «cultural immersion», figure as central concepts in the educational approaches made here.

CONCLUSIONS

It is possible that our presentation of the implications of the papers collected in this monograph is very optimistic, and without doubt also questionable. We would like once more to recapture the metaphor on the «voices» in Bajtin's work and ask authors and readers to set up a process of public debate and discussion, so that one specific «voice» may not stop a process of negotiation and clarification which is so necessary to all of us. Whether this debate takes place or not, we hope that this publication may help to stimulate the continuing publication in this journal of future work following this line. For this purpose the pages of *Infancia y Aprendizaje* are open. Getting to know researchers, the profession, and the historical-cultural scientific offer, may help this line of work to acquire a soundness, strength and rigour.

to de alumnos y educadores y la introducción del ordenador en la ZDP; el de P. del Río que —aunque como objetivo colateral— da cuenta de un programa de desarrollo de competencias espaciales y conceptos de Geometría; y el de P. Lacasa, sobre un programa de construcción del conocimiento y conciencia del propio cuerpo en preescolar. De manera menos aplicada a diseño de programas están también ligados conceptualmente a la educación otros artículos, como el de M. del M. González y J. Palacios y el de J. D. Ramírez, M. Cubero y A. Santamaría. Por último, cabe citar como un marco o propuesta metodológica para el diseño educativo, el artículo de A. Alvarez. Tanto en este último artículo como en los que han desarrollado programas específicos en la ZDP, existe un consenso, relativamente explícito, en fundamentar el diseño sobre actividades mediadas significativas, es decir, sobre la construcción del significado a través de la acción cooperativa hasta llegar a sistemas funcionales y regular conscientemente la acción y el aprendizaje. El manejo tradicional de competencias o destrezas han sido pues reconceptualizadas como sistema de acciones culturalmente mediadas que se controlan con diverso grado de dominio consciente. Y los contenidos a transmitir por un profesor a los alumnos se sustituyen por un sistema cultural que se asume y reconstruye en una actividad compartida de generación de conciencia.

Una consecuencia que creemos se puede extraer de esta perspectiva educativa es que el actual y agudo problema o contradicción de una escuela que produce a la vez avance cognitivo y desintegración social no es irresoluble. La descontextualización semiótica o la abstracción cognitiva no deben suponer necesariamente la «descontextualización social» y nosotros sostenemos que cabe lograr altos niveles de la primera con una gran integración contextual de la segunda, como señala Alvarez. Porque —por unirlo al problema del significado y de la acción—, como señala De la Mata, «en el enfoque socio-cultural el avance en la línea de descontextualización afecta a los procedimientos semióticos, no a las acciones en sí mismas».

Pero el diseño educativo, por la propia naturaleza de la perspectiva histórico-cultural, no se circunscribe a la escuela, sino que se concibe como un proceso general de toda la cultura para construir el hecho humano. No creemos que el proyecto del «hombre nuevo» con que nace esta aproximación en psicología esté agotado por el hecho de que lo esté el régimen político que enmarcó los inicios del trabajo de esta orientación. Sigue siendo aún más la principal tarea en un planeta en que la evolución material hace ya imposible que los problemas se resuelvan con el diseño implícito de la naturaleza y la evolución biológica. Vygotski (1982) planteaba que el papel de la psicología era entregarle al hombre el conocimiento científico sobre la naturaleza de su devenir, para ponerle en disposición de dirigirlo, de construirlo históricamente de manera consciente, hacia el futuro. En esta perspectiva la comprensión de la «historia psíquica» del hombre y del legado cultural de cada una de las culturas, y su preservación en un diseño lúcido del hecho humano, es la base necesaria de cualquier sistema cultural/educativo. No es pues casual que las «culturas paternas», la educación de adultos, o la «inmersión cultural», figuren como conceptos centrales de las aproximaciones educativas que se hacen aquí.

We hope that this initiative of joint presentation of empirical research in this perspective and within the framework of spanish psychology is only

the first step. To this psychology, it is vital to reach a process of cultural self-awareness, of reflexion on the direction taken, both scientific and social. The hurried structuring of our science in the last twenty years, after a long phase of being politically and culturally at a stand still, takes us to face a certain absence of humus, of substrate, in scientific thought. Although we may reach a certain level of empirical and technical updating resorting to a certain extent to eclecticism, and this can be done rapidly through importing material from the psychology in other countries, theoretical depthness may only be achieved through an intransferable process of reflexion and self-awareness in which undoubtedly the very roots and historical anchorage have a role and a value. The historical-cultural perspective can help in this process of maturity of spanish psychology, facilitating a road in which global coherence and the peculiarities of our specific day to day are positively stated.

At the level of social integration, where heterogeneity seems to be even greater, a similar process may also be necessary. We still remember the first proposal made at that level of social intervention in the Spanish emerging professional psychology of the sixties (VV.AA., 1976) and its tentative socio-cultural nature, then more in line with Wallon than Vygotsky. Since then a path has open so that to society social orientation may not simply be superseded to varied and aseptic theoretical paradigms. The development of the historical-cultural or socio-historic view among us, therefore, has that double dimension of vertebration of our research and our intervention. Undoubtedly, to both it can offer new perspectives. We hope that this modest first contribution to development and education may serve to stimulate that process.

CONCLUSION

Es posible que nuestra presentación de las implicaciones de los artículos recogidos en esta monografía sea muy optimista. Y sin duda resultará discutible. Nos gustaría recoger de nuevo aquí la metáfora de las «voces» en Bajtin y solicitar de los autores y de los lectores un proceso de debate, de discusión pública de modo que una «voz» determinada no impida un proceso de negociación y de esclarecimiento que nos es a todos tan necesario. Se produzca o no ese debate, confiamos desde luego en que esta monografía sirva de estímulo para la publicación continuada en esta revista de trabajos futuros en esta trayectoria. Están abiertas para ello las páginas de *Infancia y Aprendizaje*. El conocimiento de los investigadores entre sí, y de la profesión y la academia de la oferta científica histórico-cultural puede ayudar a que esta línea de trabajo adquiera solidez, aliento y rigor.

Confiamos en que este paso de presentación conjunta de investigaciones empíricas en esta perspectiva en el marco de la psicología española sea sólo un primer paso. Para esta psicología resulta vital alcanzar un proceso de autoconciencia cultural, de reflexión sobre su trayectoria tanto científica como social. La conformación apresurada de nuestra ciencia en los últimos veinte años, tras una larga etapa de estancamiento político-cultural, nos enfrenta con una cierta carencia de humus, de sustrato, en el pensamiento científico. Si el nivel de actualización empírica y técnica soporta hasta cierto punto el eclecticismo y se puede conseguir por la vía rápida de la importación desde la psicología de otros países, la profundidad teórica no se puede lograr sino en un proceso intransferible de reflexión y autoconciencia en el que las propias raíces y anclaje histórico tienen sin duda un papel y un valor. La perspectiva histórico-cultural puede ayudar en ese proceso de madurez de la psicología española, facilitándole una vía en que la coherencia global y las peculiaridades de nuestro quehacer específico se articulen positivamente.

A nivel de la intervención social, donde la heterogeneidad parece aún mayor, puede ser también oportuno un proceso parecido. Aún recordamos la primera propuesta en ese nivel de la intervención social en la emergente psicología profesional de los años setenta (VV.AA. 1976) y su larvado carácter socio-cultural, entonces más walloniano que vygotskiano. Desde entonces se ha abierto una vía para que esa orientación social no quede simplemente superpuesta a paradigmas teóricos variados y asépticos ante la sociedad. El desarrollo de la perspectiva histórico-cultural o socio-histórica entre nosotros tiene por tanto esa doble dimensión de vertebración de nuestra investigación y de nuestra intervención. A ambas sin duda puede ofrecer nuevas perspectivas. Confiamos que esta modesta primera aportación en el desarrollo y la educación sirva para estimular ese proceso.

Referencias

- BRUNER, J. S. (1986). *Actual mind, possible worlds*. Cambridge, Mass: Harvard U. Press.
 DAVYDOV, V.D. y ZINCHENKO, V.P. (1986). Vygotsky's contribution to the development of Psychology. *Sovetskaya Pedagogika*, 11, 108-114.
 GEERTZ, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Nueva York: Basic Books.

- KOZULIN, A. (1984). *Psychology in utopia*. Cambridge, Mass: M.I.T.
- LEONTIEV, A.N. (1981). The development of higher forms of memory. En A.N. Leontiev, *Problems of the development of the mind*. Moscú: Progreso (La edición original de la investigación sobre la memoria es del año 1931).
- LEONTIEV, A.N. (1981). The problem of activity in psychology. En J.V. Wertsch, *The concept of activity in Soviet Psychology*. Armonk, N.Y.: Sharpe.
- LOMOV, B.F. (1977). Procesos psicológicos y comunicación. En E.V. Shorojova (Ed.) *Metodología y método en psicología social* (151-164) Moscú: Nauka.
- LURIA, A.R. (1974). *Los procesos cognitivos: análisis socio-histórico*. Moscú: Nauka. (Trad. cast. Barcelona: Fontanella, 1980).
- MCGILLYCUDDY-DE LISI, A. Parental beliefs about developmental processes. *Human Development*, 25 (3), 192-200.
- NEWELL, A. y SIMON, H. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- RÍO, P. DEL (1986). *El desarrollo de las competencias espaciales: el proceso de construcción de los instrumentos mentales*. Madrid: Universidad Complutense, tesis doctoral.
- SCRIBNER, S. y COLE, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Mass.: Harvard U. Press.
- VV.AA. (1977). *Psicología servicio público*. Madrid: Pablo del Río, Editor.
- VYGOTSKI, L.S. (1982). El significado histórico de la crisis de la Psicología. En Vygotski, L.S. *Obras escogidas, Vol. 1*. Moscú: Pedagógica (Trad.cast. Madrid: Visor, en prensa), 291-436.
- WERTSCH, J.V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass.: Harvard U. Press.
- ZAPOROZHETS, A. y LISINA, M.I. (1974). *El desarrollo de la comunicación en la infancia*. Moscú: Pedagógica (Trad. cast. Madrid: G. Núñez, 1986).