

# Entrevista con Michael Cole

*Alberto Rosa Rivero \**

*Universidad Autónoma de Madrid*

## PRESENTACION

Michael Cole es «profesor» en los departamentos de Psicología y Comunicaciones de la Universidad de California, San Diego (UCSD), y director del *Laboratory of Comparative Human Cognition* (LCHC) del «Third College» de esa misma Universidad.

Se graduó en psicología por la Universidad de California, Los Angeles (UCLA), y alcanzó su doctorado en la Universidad de Indiana bajo la dirección de Estes. En el año 1962 viajó, por primera vez, a la Unión Soviética, donde entró en contacto con Alexander R. Luria, iniciando una colaboración que duraría hasta la muerte de este gran psicólogo ruso. Esta primera estancia ha sido seguida por otras varias, lo que le ha convertido en uno de los psicólogos occidentales con un conocimiento más amplio del trabajo de la escuela socio-histórica soviética, cuyo tres principales representantes son —como es sabido— Vygotski, Luria y Leontiev.

Ha compilado varios «readings» de artículos representativos de esta escuela soviética y es el editor de la revista *Soviet Psychology* desde el inicio de su publicación en el año 1969.

Su trabajo, tal y como él mismo lo define, va dirigido al estudio de las relaciones entre la cultura y la mente; lo que él denomina «psicología cultural». En este terreno ha realizado numerosas publicaciones, entre las cuales destacan los siguientes libros: *The Cultural Context of Learning and Thinking; Culture and Thought, A Psychological Introduction; Comparative Studies of how People Think: An introduction* y *Psychology of Literacy: A case study among the Vai*. En el momento actual sus intereses en este terreno

---

\* Esta entrevista pudo realizarse gracias a una beca de investigación posdoctoral concedida a su autor por el Comité Conjunto Hispano-Norteamericano para Asuntos Culturales y Educativos.

se orientan al estudio de las influencias culturales en el aprendizaje y en el desarrollo y al trabajo práctico de intervención con niños con problemas de aprendizaje.

Sin duda alguna puede considerarse que el profesor Cole es hoy una de las figuras más interesantes en el panorama actual de la psicología norteamericana, y uno de los responsables más destacados de la difusión y aplicación de las ideas de la escuela vygostskiana en los Estados Unidos.

## ENTREVISTA

**ALBERTO ROSA.**—Tu formación inicial es la de un «psicólogo experimental clásico». Sin embargo, la mayor parte de tu trabajo y tus actividades actuales parecen muy lejanas de la tradición en la que te formaste como psicólogo. ¿Cómo se produjo este cambio de intereses?

**MICHAEL COLE.**—Bueno, se podría decir que este cambio se produjo a consecuencia de un par de experiencias inusuales. La primera fue que a continuación de mi trabajo de graduación fui un año a la Unión Soviética para continuar mi formación posdoctoral. La persona con la que allí trabajé —Alexander Luria— era extremadamente sofisticada. El tenía una teoría muy fuerte sobre el modo en que los rusos pensaban sobre psicología y sobre el modo en que los norteamericanos pensaban sobre psicología. Tenía una manera de pensar sobre las diferencias nacionales que era muy interesante y no tuvo dificultad en permitirme trabajar a mi aire dentro de su ambiente, mientras yo, despacio, absorbía cuáles eran esas diferencias. En ese momento, yo no aproveché mucho de su mundo y de sus puntos de vista científicos.

La segunda experiencia fue realmente un accidente: fui enviado a Liberia. Como sabes, yo me formé como psicólogo matemático, y cuando alguien estaba formando un equipo de investigación interdisciplinar para intentar mejorar la enseñanza de las matemáticas en Africa occidental se pensó que necesitaban un psicólogo matemático.

Esta nueva dirección estaba llena de ironías. En primer lugar, yo no era un psicólogo matemático muy bueno, y, en segundo lugar, la psicología matemática no se refiere al aprendizaje o a la enseñanza de las matemáticas, sino a la aplicación de modelos matemáticos a temas psicológicos que muy frecuentemente están muy lejos de temas matemáticos.

En cierto sentido, pues, yo no sabía nada que pudiera ser de utilidad para el propósito inicial de aquel equipo interdisciplinar. Pero aprendí mucho de aquella experiencia, pues me condujo a considerar por qué la gente que crece en una sociedad no alfabetizada tenía tantos problemas para aprender los conceptos matemáticos básicos en la escuela. Conforme empecé a profundizar en esa cuestión comencé a darme cuenta de que el problema tenía que definirse en términos de diferencias culturales, y no de habilidades psicológicas individuales.

Fue cuando empecé a tratar esta cuestión de las diferencias culturales, cuando me vi obligado a reconocer algunas de las limitaciones que tenía la psicología que yo había aprendido en la universidad. En concreto, la psicología que yo conocía era muy débil en su consideración del mundo social como una parte de los modelos de pensamiento que ofrecía. Generalmente el mundo social se estudia como una parte de la psicología social, mientras que la psicología cognitiva se considera como el estudio del pensamiento en el individuo. Estos dos campos teóricos no están bien conectados dentro de la psicología norteamericana, porque, en general, separamos muy precipitadamente sujeto y objeto, sin pensarlo mucho.

Esta separación aparece como mucho más problemática cuando se toma en consideración lo que sucede en otras culturas del mundo. Cuando yo estaba en Africa me encontré con algo que parecía ser un conjunto de diferencias cognitivas básicas y que, a primera vista, parecían constituir una incapacidad para realizar algunas tareas intelectuales básicas. Pero yo no podía asumir que aquella gente era tonta. Esto me condujo a la asunción clave de mi trabajo posterior. Los psicólogos deben explicar por qué gentes de culturas diferentes no realizan adecuadamente tareas cognitivas específicas, sin suponer, de entrada, la existencia de una imposibilidad cognitiva.

De esta experiencia surgió una pregunta: ¿cuál es la regla que guía lo específico? Esto produjo un auténtico cambio de interés. El problema de la cultura empezó a aparecer como algo muy amplio y mi formación clásica realmente no me ofrecía nada con lo que enfrentarlo.

**A. R.—¿Sería correcto el decir que las ideas que Luria te dio germinaron en Liberia?**

M. C.—Sí, pero tanto en Liberia como en el esfuerzo de generalizar también de Liberia a los Estados Unidos. Cuando vas a Liberia, un montón de cosas cambian. La gente allí vive un tipo de vida muy diferente del nuestro. Por ejemplo, para uno de los grupos con los que trabajé la escritura sólo empezó a introducirse en su cultura hace cien años, y como resultado de una presión exterior. Y no se trata únicamente de que sea algo nuevo, sino que también hay un montón de barreras asociadas a la escritura y que se refieren al acceso al sector moderno de la sociedad. Es decir, el uso de la escritura en Liberia es en gran parte una imposición extranjera. Bueno, esta es una situación muy diferente a las situaciones con las que yo estaba acostumbrado a trabajar, en las que tiene una larga historia y forma el núcleo de una tradición. También es significativo que en Europa y en los Estados Unidos un tipo particular de alfabetización, la escritura alfabética, esté asociado con la visión grecojudía del mundo, y no con un punto de vista africano o asiático.

**A. R.—Volviendo a Luria, ¿qué parte jugó él en este cambio?, y, ¿cómo se te ocurrió el ir a la Unión Soviética prácticamente en la época de la guerra fría?**

M. C.—En primer lugar yo pertenezco a una familia de tradición radical en los Estados Unidos, por lo que para mí había aspectos positivos en la URSS, además de negativos, y tenía curiosidad por saber cómo funcionaba ese sistema. Hay también una conexión a través de mis intereses previos como psicólogo americano del aprendizaje. Cualquiera que tenga interés en la teoría del aprendizaje tiene que pensar en Pavlov.

Lo que me llamaba la atención de Luria cuando oí hablar de él por primera vez, era que parecía que aplicaba métodos que eran una especie de ciencia pavloviana, pero que, al mismo tiempo, permitían incluir el lenguaje humano y la cultura y ser aún científicos. Bueno, eso era una promesa interesante. Es decir, yo tenía un interés previo en Pavlov y en Skinner y en la tradición conductista en los Estados Unidos, y trataba de entender la relación entre ambos.

El punto de vista ruso tiene muchas facetas, pero una de ellas es compatible con una forma del conductismo americano, la skinneriana. En primer lugar, en el sentido de que Skinner usa una secuencia tripartita: un operante tiene un refuerzo y una conducta, y es muy importante que tengas esa clase de propiedad del sistema en tu teoría básica. Pero muchas de las facetas de la configuración rusa de ideas es una crítica al detenerse, al abandonar allí, al ser tan pesimista como ellos consideran que es Skinner. Ellos creen que se puede aprender algo de la estructura del lenguaje humano que te permitirá aprender algo sobre la estructura de la mente; no todo, pero no tienes que abandonar totalmente, y es importante que hagas ese trabajo extra.

Es decir, yo tenía una predisposición a ir y a ver esa sociedad y a esa ciencia que prometía que podía estudiar el lenguaje y ser aún compatible con el conductismo, porque yo no había visto otra antes.

Luria era un gran partidario de una manera de trabajar positiva y colectiva. El era positivo respecto a la URSS, no en un sentido cínico, sino en el sentido de un bolchevique genuino que ayudó a empezar la revolución. La URSS es un medio increíblemente complejo, y algunas de sus partes no le gustaban en absoluto, pero él sentía que tenía que trabajar dentro de ella para mejorar las cosas. Ese espíritu de tratar de entender la Unión Soviética, de ser un activista positivo, fue muy importante para mí, pues me mostró un sentido distintivo de combinar los intereses propios de uno como ciudadano y como científico.

En aquellos momentos yo no hice mucho con las ideas que él me ofrecía, excepto continuar comunicándome con la URSS. Preparé un manual en el que recogí trabajos de muchos diferentes tipos de psicología que consideré que interesarían a los norteamericanos, y los ordené de un modo en el que éstos pudieran ver que se trataba de un tema interesante, porque yo pensaba que ese trabajo era de interés. En mi ignorancia de las muchas corrientes intersecantes en la psicología soviética, presenté una idea de ésta demasiado simple, que, no obstante,

era lo más complejo que yo era capaz de hacer en aquel momento. Después, cuando fui a Africa, me acordé de lo que Luria me había contado sobre su trabajo en Uzbekistán, aunque al principio yo no sabía cómo apreciarlo. Tras mi viaje a Africa empecé a interactuar con él sobre el trabajo transcultural, y a petición mía él publicó su libro sobre cultura y desarrollo. Este era un trabajo susceptible de crítica política en la URSS y él no estaba seguro de poder hacerlo de modo que no estuviera abierto a críticas severas. Pero este libro parece haber conseguido una razonable popularidad.

Hay cosas en este libro con las que no estoy de acuerdo. Este es un terreno en el que empezamos a desarrollar diferentes puntos de vista, pero no tuvimos oportunidad de discutirlos en profundidad porque él murió. Yo edité un par de libros suyos que aparecieron en inglés, de manera que quedaran claros. Permanecí en contacto con la psicología soviética para continuar relaciones ya iniciadas, para tener una vía de comunicación con gente de allí que era legítima porque se trataba de la ciencia. De otra forma, la xenofobia de la URSS es tal, que un extranjero no puede en realidad interactuar con la gente. Tienes que elegir un terreno que la sociedad considere como neutral.

**A. R.—¿Fue a través de Luria como entraste en contacto con Vygotski?**

M. C.—Cuando fui allí apenas sabía nada sobre Vygotski. Su libro se publicó aproximadamente al mismo tiempo que yo me iba a la URSS, de modo que yo no conseguí un ejemplar en inglés hasta bastante tarde. Cuando llegué a la URSS, la primera vez leía ruso muy despacio y mi mayor experiencia fue el trabajar cada día con la gente del laboratorio, de forma que aprendí psicología rusa de forma oral, en la práctica, antes que en los libros. Fue sólo después cuando empecé a leer sobre ello y a pensar sobre lo que ya había visto allí antes.

Las ideas de la escuela sociohistórica de Luria me empezaron a parecer muy significativas en relación con el trabajo transcultural. En Liberia y en México llevamos a cabo algunos de los experimentos de Luria. Cuando haces cosas en común, desarrollas una idea más fina sobre en dónde estás de acuerdo y dónde estás en desacuerdo. Trabajé en su autobiografía cuando él murió porque estaba en parte terminada. Mi mujer y yo usamos el manuscrito «en bruto» y configuramos el libro que se convirtió en su autobiografía. Casi al mismo tiempo comenzamos a concentrarnos en hacer trabajos en los Estados Unidos, en los cuales otras de las ideas de Luria se nos aparecieron como relevantes. Cuando empezamos a preocuparnos sobre las características especiales de la escolarización, empezamos a relacionar ideas de Luria con ideas procedentes del área de la psicología ecológica. Gradualmente empezamos a desarrollar la idea de que hay una especificidad de la conducta culturalmente organizada, que sería la parte cultural de la mente que se deja fuera del resto de la psicología.

De esta manera, un montón de hilos diferentes empezaron a converger. Luria se convirtió en algo central porque su idea del método motor combinado suministra una metodología general, una metodología muy interesante para hacer psicología cognitiva y cultural. Hemos trabajado una y otra vez sobre las ideas de Luria aplicándolas a los problemas del aprendizaje y el desarrollo en las escuelas. De este modo, puedes ver cómo, por encima del tiempo, Luria fue una de las claves en la idea, no de una psicología transcultural, sino de una psicología *cultural*. En una psicología cultural tú asumes que la cultura es la parte organizada cultural, histórica y humanamente organizada de nuestro medio, que, al igual que el aire o el agua, forma el medio peculiar de los seres humanos. Está codificada en el lenguaje y, por consiguiente, puedes tener una teoría de ella.

El punto de vista global de Luria suministra una manera fascinante de dirigirse al problema que a mí más me interesa, la organización de la diversidad en la sociedad. Es imposible fijarse en todos los modos en los que la diversidad se organiza socialmente al mismo tiempo. De manera que te fijas en un área como los niños retrasados, o en los niños con problemas de aprendizaje, o en un soldado herido de guerra y, como principio metodológico, tomas el punto de vista de la parte más débil. Cuando haces tu trabajo desde el punto de vista del débil y te comprometes a realizar un cambio, se hace necesario el enfatizar la actividad del individuo, al mismo tiempo que tienes que luchar con las limitaciones reales que pesan sobre el individuo.

Este punto de vista enlaza con un interés natural en crear sistemas de neutralidad que puedan mediar efectivamente en el cambio de los sistemas. Mediante la selección de un terreno, en el que los diferentes participantes están al mismo nivel de poder, consigues el máximo crecimiento de los dos sistemas, porque los dos se conocerán mutuamente de una forma tan completa como sea posible.

Pero la sociedad organiza la *desigualdad*. Cuando un sistema domina sobre otro, entonces uno tiene que adaptarse al contrario. Esta adaptación elimina la actividad del individuo, y se encubre a sí misma al mismo tiempo. No puedes ver la ideología desde ninguno de los dos sistemas (el dominante o el subordinado). De esta manera la ideología se hace totalmente invisible.

Creo que haciendo investigación evolutiva muestras las posibilidades del ser humano y, al mismo tiempo, haces una forma de crítica social. Creo que, *metodológicamente*, ésta es la manera en que se tiene que estudiar el desarrollo, y está relacionada con cómo, por ejemplo, Mao Tse Tung decía que si quieres saber historia tienes que cambiarla, y Urie Bronfenbrenner decía que, si quieres saber sobre el mundo, tienes que hacer algo diferente.

**A. R.—¿Crees, entonces, que el científico tiene la responsabilidad de actuar en los problemas sociales de su comunidad? ¿Crees que es posible una neutralidad ideológica en la psicología?**

M. C.—Para contestar a la primera parte de la pregunta, yo pienso que todo ciudadano tiene la responsabilidad de actuar en su comunidad *como ciudadano*. Creo que es bueno para los ciudadanos el participar, pero, como científico, tengo poco que decir al respecto. Mi ciencia es muy débil y no dice mucho sobre el mundo de cada día. Es importante el recordar que, como ciudadanos, los científicos no tienen ningún rol especial.

Pero, *como científico*, pienso que tienes una obligación real de actuar en el mundo. Cuando practicas psicología en una sociedad que organiza las instituciones en las que trabajamos y paga nuestros salarios, no puedes ser ideológicamente neutral. Siempre llevas contigo tus intereses y tus propios valores personales como ser humano, al mismo tiempo que tus obligaciones institucionales. Estos hechos sociales oscurecen nuestra visión de la realidad, y necesitas poner a prueba tus ideas en la práctica para aclarar tu visión.

Como profesor en la Universidad de California, yo estoy en una interesante situación de ambigüedad. Es una universidad sostenida con dinero público, en la que se supone debes educar a los hijos del Estado. Pero, al mismo tiempo, se supone que tienes que ayudar económicamente al Estado, es decir, que tu investigación se supone que debe ayudar a la sociedad. Pero la definición de la sociedad, tal y como aparece de la práctica, está desproporcionadamente representada por sus grandes sectores agrícolas e industriales, que son quienes definen los terrenos de aplicación. Los norteamericanos prosperan a partir de una agricultura de tipo capitalista. De este modo, y estrictamente en términos de clases, se me paga para que trabaje al servicio de ese sistema. Yo tengo que comportarme responsablemente respecto a ese sistema. Pero yo no tengo que estar de acuerdo con que la estructura de ese sistema es como debería ser.

El problema del científico es que cuando haces una investigación crítica tienes que poner de manifiesto, de forma comprensible, que la gente puede estar mejor de como está actualmente. Si todo lo que haces es criticar, te estás limitando a hacer política al nivel de cada día. Esto es algo que puedes hacer en la calle, lo que yo no creo que sea lo que el científico se supone que tiene que estar haciendo.

**A. R.—¿De qué manera crees que un punto de vista ideológico o filosófico influye en la producción teórica o el modo de analizar la realidad?**

M. C.—Nuestra comprensión del mundo es un sistema interconectado de creencias y acciones en donde la ideología es sólo uno de los elementos que cierra el sistema. Fíjate en la manera en que la ideología sesga la selección de la gente que obtiene las becas, es decir, seleccionando a la gente que suministrará el próximo conjunto de hallazgos de investigación. El criterio de la ciencia que alcanza el *éxito* es el ser práctico en el modo en que favorece al sistema. La ideología dominante

reduce la variabilidad en el sistema a lo largo de una de sus dimensiones, o de un conjunto de ellas. En los Estados Unidos y, prácticamente, en todas las naciones industrializadas, estas dimensiones se agrupan alrededor de la eficacia industrial. Es, por esto, por lo que el tipo de psicología que yo propugno es básica y *universalmente* contraideológica, es ineficiente, y crea resultados positivos donde nadie lo creía posible y, por consiguiente, desafiando las asunciones comunes sobre el mundo y nuestra ciencia.

Esta línea de pensamiento conduce al problema de la selección del contexto. ¿Cómo se puede identificar un contexto culturalmente válido en el cual sistemas divergentes pueden interactuar productivamente? Uno de estos terrenos es el «potencial humano», el «producto» del que se preocupa la educación. Nuestro grupo de investigación investiga sobre la cultura, la cognición y la diversidad socialmente organizada en el terreno de la educación, porque la educación es algo sobre lo que todo el mundo está de acuerdo: los rusos, los japoneses, etcétera. Estamos de acuerdo a muchos niveles. Leemos a los alemanes juntos, leemos a Dewey, y todos nos preocupamos por la educación moderna. Tenemos ideas similares sobre lo que optimizaría el potencial humano, sobre cómo la realidad difiere del ideal y nos preocupamos de ello. No podemos crear una solución que sea estrictamente psicológica, pero podemos continuar tratando de crear pequeños modelos de cómo los resultados educacionales pueden ser diferentes, demostrando a la sociedad la naturaleza de lo que se está haciendo y qué alternativas concretas podría haber.

En la línea de estas creencias tratamos de crear modelos de sistemas basados en principios psicológicos sólidos. Mucho de este trabajo es, como ya dije, contraideológico, porque nuestros análisis de cómo se produce el cambio conduce, lógicamente, a esfuerzos para promover el cambiar como método de descubrir nuestras confusiones ideológicas.

**A. R.—¿Cuando dices contraideológico, quieres decir fuera de la ideología?**

M. C.—Significa que estás tratando de encontrar un «desde fuera». La cuestión es: ¿qué hay fuera de tu experiencia conocida que constituya un terreno firme sobre el que apoyarte? No creo que exista tal cosa. Como científico, quieres, de alguna manera, desviarte del sistema, pero quieres hacerlo de forma que presupones que vas a intentar volver «dentro» e intentarlo de nuevo. Creas experimentos que contienen desviaciones importantes respecto a las prácticas comunes. Tratas de ser claro, de manera que, si estás equivocado, habrás fracasado de forma clara, y si estás en el camino correcto, triunfas de una forma clara. Como resultado de esta línea de razonamiento, el LCHC intenta hacer un trabajo experimental de un tipo particular que es aceptable científicamente y que contiene una doble dimensión: el tratar de mantenerse dentro de la práctica científica común, al mismo



tiempo que se le incluye en un contexto que muestra las limitaciones de la teoría científica.

**A. R.**—En España se te conoce, principalmente, por tu trabajo en **Psicología Cultural, Psicología Evolutiva y Psicología Educacional**, además de como editor y propagandista de las ideas psicológicas de la escuela vygotskiana. Cada una de estas actividades parece formar parte de disciplinas diferentes, como la psicología evolutiva, la psicología diferencial, o la historia de la psicología. Sin embargo, a mí me parece que hay una relación perfectamente coherente entre todos estos aspectos dentro de un marco teórico general. Una vez te oí decir que la actual división de las ciencias sociales es un producto del siglo XIX que ha causado más daño que beneficios. ¿Tu trabajo, y el del LCHC, es un intento para superar esa división entre disciplinas que, de un modo u otro, se refieren a los mismos objetos, el hombre y la sociedad?

**M. C.**—Cuando tomas un punto de vista vygotskiano o, mejor dicho, un sistema como el que hemos adoptado que utiliza muchas ideas de Vygotski, un montón de categorías que constituyen la actividad científica se ven solamente como un estadio histórico en el desarrollo de la ciencia. A partir de este análisis, algo parecido a un cambio de estadio ocurrió al final del siglo XIX, y estuvo asociado con los modos de producción y de poder de la época, y con el desarrollo de las ciencias humanas.

La división científica del trabajo en la última parte del siglo XIX tenía muchas características: era coherente con una visión mecanicista del mundo, era positivista, etcétera. Cuando aparecieron las diferentes ciencias sociales, se creó una división entre ellas que separó el estudio de los individuos del estudio de la sociedad. Esta división destruyó la textura de los procesos reales de desarrollo humano. Vygotski, Luria y Leontiev eran conscientes de este problema al principio de la década de los 20 y sus métodos, sus formas de pensar, fueron un intento de dirigirse a este problema. La escuela sociohistórica apareció como una solución a la «crisis en psicología».

Lo que ellos hicieron fue similar a lo que John Dewey y William James hicieron; en lo que diferían era en el contexto de aplicación, la Rusia colectivista o la Norteamérica individualista. Luria decía que «Las variedades de la experiencia religiosa», de James, fue uno de los libros más importantes que había leído cuando era joven; Tolstoy era importante para él; Brentano, Dilthey y Freud, también. Resolviendo la crisis causada por la división de disciplinas, Luria y sus colegas eran *interdisciplinares*.

Yo estoy en un departamento de Ciencias de la Comunicación porque la Comunicación es una «disciplina interdisciplinaria». Tiene propiedades que me permiten trabajar en un conjunto de problemas

planteados por el estudio de la cultura, la cognición y la diversidad. Esta disciplina se basa en ideas que enfatizan los sistemas de mediación disponibles en la sociedad y, como ellos, configuran y reconfiguran la naturaleza humana. Esto me hace interesarme en la historia y en el problema del desarrollo. Lo que quiero decir es que todas estas cosas encajan como una sola.

Respecto a las ideas de Vygotski, él escribió en los años veinte y treinta, nunca viajó por África o Asia, y sabía de las amplias variaciones individuales a través de los libros. El formaba parte de una larga tradición de pensamiento judío que miraba favorablemente al romanticismo alemán, y que tenía una noción de culturas superiores e inferiores. El era un filósofo interesado en Spinoza, y estaba interesado por el arte. Es decir, tenía un punto de vista muy general. En consecuencia, como sabes, hemos aprendido de su relación con la crítica literaria, con Bakhtin, con el trabajo cinematográfico de Eisenstein. Estas ideas proporcionan una reconfiguración de las humanidades, las ciencias sociales y las artes, que yo llamo comunicación. Encuentro útil a la disciplina de comunicación porque se ajusta a una categoría cultural actualmente existente que la gente sabe que es importante, pero que no entiende muy bien. Esto me proporciona una forma de pensar muy poderosa sobre una teoría básica del desarrollo humano.

Los conceptos vygotskianos difieren de las ideas corrientes en el área de las comunicaciones en algunos aspectos importantes. En este momento no se entienden los aspectos evolutivos en la disciplina de comunicación como algo relevante. La comunicación trata de los problemas de la formación del mensaje y de su transformación por el receptor. Pero eso no se ve como un proceso evolutivo. Para nosotros, en el LCHC la comunicación tiene un componente evolutivo en el que estamos interesados. Esto nos sitúa fuera de la corriente principal en la comunicación, pero dentro de otras corrientes. Esta estrategia es nuestra manera de estudiar el desarrollo y el contexto cultural, e incluye la estrategia más importante de Luria: lo que tienes que hacer siempre es incluirte legítimamente en la actividad social, pero, al mismo tiempo, desviarte estratégicamente.

Luria creía que uno podía construir sistemas modelos donde quiera que interactuaran dos sistemas. Yo llamo psicología cultural a nuestro enfoque porque la cultura proporciona el medio donde las distintas partes del sistema del «homo sapiens» pueden interactuar provechosamente. Yo hago una fuerte analogía entre la cultura y el medio.

El concepto moderno de cultura la considera como un medio estructurado, como algo que coordina a la gente, que una sola persona nunca puede conocer totalmente y que está relacionado con la mente. Esto me parece una idea crucial que tiene que penetrar dentro de las ciencias humanas y reconfigurarlas. Una completa apreciación de la cultura se guarda contra las dos amenazas principales al desarrollo teórico en la ciencia moderna: dos tipos de reduccionismo. Uno, la

teoría positivista, reduce el desarrollo humano a la biología y mata a la cultura. Se reduce, al final, al fascismo. El segundo, la tendencia stalinista-leninista es la reducción a la historia y hacia el dominio de una vanguardia para alcanzar el futuro. Esta reducción no permite bastante iniciativa individual, es demasiado de arriba hacia abajo, demasiado autoritaria.

Una psicología válida debe rechazar ambas reducciones. Necesitas a la cultura entre la biología y la historia. La cultura es el área de la mediación, es el área de la libertad humana y el área de la lucha. Es un área fantástica para hacer tu análisis científico.

Metodológicamente, esto me pone en una situación muy difícil. ¿Cómo puede uno representar todo este proceso completo utilizando teorías que simplifican al extremo su caracterización de las partes?

**A. R.—En la labor de intentar unir todas estas cosas, ¿la idea de crear una psicología cultural descansa mucho sobre las ideas de Vygotski?**

M. C.—Sí, pero difiere en ciertos aspectos. Yo pienso que la manera en que varía es muy importante. En primer lugar, Chomsky no escribía cuando Vygotski estaba vivo. Las teorías lingüísticas han avanzado desde entonces. En segundo lugar, yo no vivo en una época tan optimista como en la que él vivía, y creo que ésta es una diferencia importante. Esto quiere decir que yo no pienso en el desarrollo como algo unidireccional; más bien lo considero como un proceso bien distribuido y heterogéneo en el organismo. Vygotski sabía en principio, por la manera en que lo trataba, que tenía que tener en cuenta los «dominios específicos». Pero estaba todavía prisionero de una manera de pensar que acentuaba los cambios generales en la mente.

**A. R.—Tú has escrito que las ideas de Vygotski son muy relevantes para la situación actual de la psicología.**

M. C.—Sí. Cuando se creó la psicología de estímulo-respuesta, él se negó a decidirse por ella o por la psicología de la Gestalt. Dijo que tenía que haber una tercera vía, lo que fue el enfoque sociohistórico. Este tercer camino es consistente con la manera en la que la ciencia cognitiva busca ahora una manera de hacer las cosas. El problema es que tienes que desarrollar una teoría de lenguaje que sea más sofisticada que la que él tenía, y necesitas, también, desarrollar una teoría más amplia que tenga en cuenta los aspectos socioeconómicos de la conducta humana y que examine cuidadosamente la educación como un terreno principal en el desarrollo social.

**A. R.—Aunque el LCHC forma parte del Center for Human Information Processing (CHIP), y aquí, en la Universidad de California, San Diego, está uno de los centros más importantes de investigación en ciencias cognitivas, me parece que existen diferencias importantes entre la orientación teórica del LCHC y**

**el tipo de trabajo que realizan los científicos cognitivos del enfoque del procesamiento de información. ¿Es esto correcto?**

M. C.—Una buena manera de mostrar el punto de divergencia entre mi laboratorio y el laboratorio de Don Norman es el utilizar una metáfora. Acabo de leer un artículo escrito por un joven que trabaja en el laboratorio de Don y que emplea la metáfora «comunicándose con el computador». En nuestro laboratorio se diría «comunicándose “por medio del” computador». Esta es la esencia. Para ellos el modelo cognitivo de la persona está construido dentro de la máquina, así que te comunicas con eso. Hay un proceso de reducción particular que tienen que realizar para meterlo en la máquina. Son maravillosamente listos en hacer esto y de esta forma construyen su teoría.

**A. R.—¿Piensas que son muy mecanicistas?**

M. C.—No, es sólo que tienen un conjunto de ambientes muy restringidos que sirven de contexto para sus observaciones y sus terrenos de aplicación. Están interesados en intentar meter el mundo social dentro de sus teorías, pero se encuentran con problemas por la forma en que tienen éxito.

Los distintos enfoques científicos surgen a partir del punto de vista que tomes sobre el sistema global de la actividad humana *en el contexto en que tu sociedad te paga para que te preocupes*. Yo me preocupo de los chicos que fracasan, tal y como el fracaso se define en mi sociedad. Como dicen Marx y Freud, el progreso se produce en el basurero de la historia; así, el progreso se hace en el basurero del desarrollo: los niños que han fracasado. Esto es diferente de un interés por el entrenamiento de los operadores de máquinas.

**A. R.—El trabajo que se realiza en el LCHC parece insistir en el uso de instrumentos conceptuales y metodológicos tomados de otras ciencias sociales, tales como la etnografía. Por ejemplo, la noción de observador participante como forma de realizar investigación e intervención al mismo tiempo. Esta me parece una manera muy interesante de tener en cuenta el principio de indeterminación de Heisenberg dentro de las ciencias sociales, aunque a un nivel muy distinto. Al mismo tiempo, pone de manifiesto una aproximación a la práctica de la investigación psicológica muy diferente del enfoque experimental clásico.**

M. C.—Usamos otras ciencias sociales y la etnografía porque es el tipo de cosa que hay que hacer desde el punto de vista teórico del que hemos venido hablando hasta el momento. El problema con la mayoría de la investigación interdisciplinar es que no tiene temas bien definidos, de manera que los métodos que se utilizan a menudo son incoherentes entre sí. El resultado es ciencia débil. Lo que hemos estado buscando es un «método en la práctica», una «metodología» adecuada para la psicología cultural.

Consideremos al investigador como un observador participante. El investigador está presente en la explicación del etnógrafo. También, siempre está presente en los experimentos, pero su presencia no se tiene en cuenta en el análisis de la mayoría de los experimentos. Lo que nosotros estamos intentando hacer es ampliar la idea que tiene la disciplina de lo que constituyen datos legítimos. Tú nunca quieres tomar una explicación como argumento de autoridad, lo que haces es construir un modelo a partir de distintas explicaciones. Esto te dice cuáles pueden ser los diferentes conjuntos de restricciones.

En nuestra investigación variamos los contextos de observación. Asumimos que, al mismo tiempo que haces observación, estás actuando. De este modo, mientras siempre estás ejerciendo la crítica (como científico), estás constriñendo en alto grado la actividad que estás observando, porque estás tratando de hacer ciencia al mismo tiempo que intentas producir un cambio. Este es el tipo de metodología que parece necesaria para pensar productivamente sobre la cuestión de cómo la cultura organiza la actividad y el papel de la interacción en la constitución de un fenómeno. Todavía no tenemos una metodología bien desarrollada para esto.

Al enfrentarse con los dilemas de método y de teoría que plantea una psicología cultural, alguna gente toma un punto de vista muy microscópico para ganar control, mientras que otros dicen que no se pueden nunca hacer las observaciones que necesitas para sustentar tus ideas porque hay envueltos demasiados niveles de la realidad. La metodología de la psicología cultural supone que todas las partes del sistema están conectadas dentro de una estructura de tal forma que un cambio en un sitio produciría una alteración en otro sitio. La cuestión es el tamaño de esa alteración y dónde se produce.

Puesto que muchas de las actividades organizadas culturalmente son terreno legítimo para el análisis desde el punto de vista socio-histórico, uno tiene que enfrentarse al problema de qué es lo que vas a considerar como unidades de análisis. Tu selección de una unidad de análisis constriñe la interpretación que tú puedas hacer a partir de tus datos. Siempre estás operando con descripciones que son entidades teóricas. Por eso es por lo que siempre tienes que estar retrocediendo y equivocándote, porque la única cosa que sabes con seguridad de tu teoría es que es incompleta y, por consiguiente, de alguna manera, desatinada.

**A. R.—Sí, éste parece ser el peor problema de la psicología. Yo algunas veces lo llamo, de forma un tanto irónica, el problema ontológico de la psicología. ¿Qué estamos estudiando?**

**M. C.—**Estudiamos los modos en que nos equivocamos y reunimos una teoría de nuestra propia naturaleza. Nuestra visión es siempre incompleta. Solamente podemos concentrarnos en ciertas partes del proceso global cuando miramos de cerca para examinar los detalles. Y

miramos tan de cerca, que no podemos figurarnos el conjunto más amplio de interacciones que organizan nuestro escenario local. Esta cortedad de vista significa que podemos malinterpretar totalmente lo que estamos examinando. Nosotros realizamos una actividad crítica de tipo científico, creo yo. Y si logramos enseñar a leer a la gente, y además, si de cuando en cuando se aprende algo más por añadidura, entonces, con el tiempo, contribuimos a cambiar las prácticas culturales.

**A. R.—Esto suena a una especie de «comprensión dialéctica». Una postura que intenta reconciliar «explicación» con «comprensión», pero que deja de lado al mecanicismo.**

M. C.—Sí, es una especie de comprensión dialéctica, supongo. La cuestión de dejar de lado al mecanicismo es la cuestión de hasta qué punto estás tomando un punto de vista psicológico, o cómo entiendes qué quiere decir «ser psicológico». Yo creo que es válido hablar sobre mecanicismo en el sentido que tenemos ciertos principios que funcionan, configuraciones de *tipos de cosas* que podemos reconocer y algunas expectativas basadas en nuestras teorizaciones. En este sentido hay algunas especificaciones de cosas en nuestro trabajo que la gente podría llamar mecanicismo.

**A. R.—¿Sería correcto decir que los procesos psicológicos son materiales y legales, pero no mecánicos en el sentido de una causalidad lineal?**

M. C.—Sí. No son mecánicos de forma lineal, porque todas las cosas mecánicas son artefactos culturales; son, *en principio*, reducciones de la realidad. El que sean reducciones mecánicas no las hace malas. Lo que hacen es reorganizar la interacción que uno tiene con el mundo, presumiblemente en tus propios términos. Pero, al mismo tiempo, todas ellas tienen consecuencias secundarias no pretendidas; algunas son buenas y te permiten descubrir algo con ellas, y muchas otras no son buenas.

**A. R.—Por lo que dices, me parece que la validez ecológica es una cuestión muy relevante en relación con el concepto del observador participante y la idea de la interrelación entre la investigación y la intervención.**

M. C.—La validez ecológica es cómo tú haces una descripción de un sistema desde el punto de vista de otro sistema, de forma tal que no se deformen las propiedades esenciales del sistema. La validez ecológica es un criterio para asegurarte de que cuando haces una generalización en tu sistema de modelos, ésta se aplica al sistema más amplio que estás modelando.

Nuestra permanente preocupación por el problema de la validez ecológica nos viene impuesta por nuestras experiencias transculturales. Es evidente para todo el mundo que hay poco que aprender de los datos recogidos a partir de tests psicológicos pasados a gente con

experiencias de la vida muy diferentes, cuando los tests que se utilizan no están culturalmente adaptados. La búsqueda de una manera de crear medidas para procesos psicológicos que sean «culturalmente apropiados» produce unas paradojas intolerables si uno cree que los tests disponibles en este momento, modelados sobre la organización social occidental, son medidas universales de la mente. La clave está en una validez ecológica que enlace a los individuos con sus ambientes culturalmente organizados.

Nuestro trabajo actual intenta convertir las preocupaciones sobre la validez ecológica en un programa positivo de investigación que se centre en la relación entre la escolarización y la sociedad en cuanto esto incide en el desarrollo individual. Nuestra intención en crear alternativas positivas quiere decir que tenemos que ser muy cuidadosos con la relación entre los sistemas de modelos que construimos y las situaciones de la vida real que puedan encajarse en ellos. Una preocupación por la validez ecológica no es simplemente una necesidad metodológica desde el punto de vista de la psicología cultural.

**A. R.—**Has dicho antes que la especificidad de áreas en el desarrollo y el aprendizaje es uno de tus desacuerdos básicos con Vygotski. A veces parece que tomas un punto de vista muy molecular, utilizando conceptos tales como esquemas y «scripts», y tomando una postura muy parecida a la de la «Modularidad de la Mente» de Fodor. ¿No está esto en contra de la idea de los efectos generales del alfabetismo y la escolarización, al menos tal y como los presentaba Vygotski?

**M. C.—**Me parece interesante que se hable tanto estos días de la modularidad. De repente hay un amplio reconocimiento de la especificidad de dominios en el desarrollo y el aprendizaje. Nosotros alcanzamos hace muchos años un enfoque que incluía una fuerte dependencia del contexto debido a los resultados de nuestra investigación transcultural. La discusión está en cómo definir esos dominios, cuánta influencia queda para algunos mecanismos que coordinen esos dominios, generalmente considerados como un procesador central, y si los procesos no específicos pueden ser susceptibles o no de investigación científica.

Yo simpatizo mucho con gran parte de los argumentos de Fodor. Pero no estoy de acuerdo en que uno solo puede estudiar las propiedades de procesos modulares encapsulados y especificados de forma innata. En cambio, creo que hay objetos que comparten muchos de los procesos modulares de Fodor, pero que están estructurados al nivel cultural. Además, creo que el método motor combinado de Alexander Luria proporciona una metodología apropiada para el análisis psicológico de los mecanismos del «procesador central». El procesador central, en este caso, ya no es un objeto puramente mental, sino, más bien, un sistema mediado de actividad que se ha convertido

en un objeto cultural, o sea, uno que comparte la gente y que media en sus interacciones mutuas.

**A. R.—Vygotski dijo que la conciencia es «el objeto de la psicología de la conducta». La conciencia, según él, era también la responsable del desarrollo en el uso del lenguaje, la alfabetización, etc., como un proceso en el que se ganaba el control consciente del uso de herramientas. Pero no parece que tú te refieras nunca a este concepto, ¿por qué es esto?**

M. C.—La conciencia no es un tema del que pueda hablar fácilmente un psicólogo norteamericano, ¡y mucho menos aún escribir! Solamente ha sido en la última década cuando se ha puesto de moda entre algunos psicólogos cognitivos audaces el suscitar e intentar resolver el problema de la conciencia como un constructo psicológico.

Tal y como ahora lo entiendo, podemos decir que Vygotski considera equivalente a la conciencia con una propiedad de los aspectos no modulares de la mente. La propiedad especial que reclama para los seres humanos es la capacidad del uso del lenguaje. Esta capacidad pone un sistema de sonidos *entre* la gente como una parte del medio en el que se sostiene su vida. Algunas propiedades del sistema de sonidos (la capacidad del uso del lenguaje) posibilita al «homo sapiens» el acumular experiencia por delante del tiempo. Los seres humanos acumulan comida y buscan una guarida de forma bastante similar a otros animales, pero el hecho de que acumulemos conocimientos sin experiencias directas es único.

En términos psicológicos, esto quiere decir que cuando una persona está en una situación nueva, siempre tiene una doble visión de ella: una que se deriva de lo que está sucediendo en ese instante y otra que depende del pasado —la memoria verbalmente codificada de todo lo que ha oído sobre cómo funciona el mundo—. La yuxtaposición de estas dos realidades simultáneas —la realidad del presente y la realidad del pasado (codificado culturalmente)—, requiere una resolución. Este proceso de resolución es la conciencia. Es *social* en su origen (en tanto que es cultural, por ejemplo, codificada en el lenguaje) y es compartida entre la gente.

Yo creo que esto es lo que quiere decir «la conciencia es el objeto de la psicología de la conducta» y estoy de acuerdo con ello. Esto es algo que se deduce lógicamente de otras parte del concepto de una psicología cultural.

## Referencias

- COLE, M., y MALTZMAN, I. (Ed.): *Handbook of Contemporary Soviet Psychology*. Basic Books. Nueva York, 1969.  
 COLE, M.; GAY, J., y SHARP, D.: *The Cultural Context of Learning and Thinking*. Basic Books. Nueva York, 1971.  
 COLE, M., y SCRIBNER, S.: *Culture and Thought: A Psychological Introduction*, Wiley. Nueva York, 1982.



- Traducción española *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. Limusa. México, 1977.
- COLE, M. y COLE, S. (Ed.): *The making of mind: The autobiography of A. R. Luria*. Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1979.
- COLE, M., Y MEANS, B.: *Comparative Studies of how people think. An Introduction*. Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1981.
- FODOR, J. R.: *The Modularity of Mind*. Cambridge, Mass. M.I.T. Press, 1983.
- SCRIBNER, S., y COLE, M.: *The Psychology of Literary: A case study among the Vai*. Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1981.
- LURIA, A. R.: *El Desarrollo Psicológico. Fundamentos sociales y culturales*. Fontanella. Barcelona.
- VYGOTSKI, L. S.: «Conscience is the subject of the Psychology of Behavior». *Soviet Psychology*.
- VYGOTSKI, L. S.: *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires.
- VYGOTSKI, L. S.: «Istoriceskij smysl psikhologiceskogo krizisa» (Significado histórico de la crisis en Psicología). En *Sobranie Socienij* (Obras completas), vol. I. Pedagogika. Moscú, 1982.