

Bases teóricas para una concepción heterogénea del pensamiento verbal

Mercedes Cubero
Juan D. Ramírez
Universidad de Sevilla

En este trabajo se presentan las bases conceptuales de la hipótesis de la Heterogeneidad de Pensamiento Verbal como alternativa conceptual para interpretar la relación entre cultura y cognición. Básicamente podríamos citar tres: a) las ideas de Lévy-Bruhl, gracias a las cuales podemos defender la existencia de cambios cualitativos, en una cultura y en un individuo, en la manera de pensar; b) la concepción de Vygotski sobre el desarrollo de los conceptos, con la que podemos explicar el cambio en las unidades del pensamiento. Esta nos permitirá establecer conclusiones sobre qué es lo que cambia en el pensamiento humano; c) la Teoría de la Actividad desarrollada por Leontiev, así como las extensiones que de ésta hace Wertsch, al presentar el concepto de escenario de actividad como motor de los cambios en el pensamiento. Esta concepción nos dará la clave de por qué cambia el pensamiento verbal.

Palabras clave: heterogeneidad del pensamiento, cambios cualitativos, instrumentos semióticos, escenarios de actividad.

This paper describes three conceptual bases for the hypothesis of the heterogeneity of verbal thinking as a conceptual alternative for the understanding of the relationship between culture and cognition: 1) The ideas of Lévy-Bruhl, which allow us to defend the existence of qualitative change in ways of thinking both in a culture and in an individual. 2) The Vygotskian analysis of the development of concepts which permits an explanation of the change in the units of thinking. This will allow us to establish conclusions about what it is that changes in human thought. 3) The Theory of Activity developed by Leontiev, as well as Wertsch's development of this theory introducing the concept of the activity setting as a motor of change in thinking. This conception will provide us with the key as to why verbal thinking changes.

Key words: Heterogeneity of thinking, qualitative change, semiotic tools, activity settings.

El objetivo fundamental de este trabajo es presentar una alternativa conceptual para interpretar la relación entre cultura y cognición de modo diferente al que tradicionalmente se ha hecho, por ejemplo, desde perspectivas teóricas como la psicología cognitiva o desde campos más aplicados como la Psicología de la educación de corte piagetiano. Este último modo de hacer psicología se encuentra ligado a concepciones epistemológicas que defienden un modelo de ciencia y de ciencia psicológica con un claro carácter empirista y racionalista, por lo que consideran que los procesos cognitivos tienen un desarrollo fundamentalmente unitario, homogéneo y universal. Asimismo, y como consecuencia de ello, restringen el peso de lo social, lo cultural o lo histórico al contenido de dichos procesos, a la forma concreta que puedan adoptar. A diferencia de ésta, la opción que proponemos, que desarrollaremos a lo largo de este trabajo, tiene como punto de partida una concepción de la cognición como proceso socio-culturalmente situado (Rogoff, 1993a; Rogoff y Lave, 1984, Scribner y Cole, 1981) y, por otra parte, una visión de la cultura como un conjunto de prácticas, o escenarios de actividad, en los cuales los individuos participan y se desarrollan (Lave, 1991, 1992; Wertsch, 1988, 1993). De esta manera, la relación entre cultura y cognición se traduce en una relación funcional entre escenarios de actividad socio-culturales, por un lado, y, por otro, los distintos modos de discurso y los tipos de pensamiento asociados a cada uno de ellos. Esta perspectiva, que aparece de modo incipiente en los trabajos de los autores previamente referidos, está siendo desarrollada en la actualidad principalmente por P. Tulviste (1982, 1987, 1989a, 1989b, 1991, 1992a, 1992b) en su hipótesis sobre la heterogeneidad histórica del pensamiento verbal, para la que dicho pensamiento, en una cultura y en un individuo, es heterogéneo.

La comprensión de esta hipótesis exige, desde nuestro punto de vista, explorar las bases conceptuales sobre las que se asienta. En este sentido, una perspectiva histórica sobre su constitución y desarrollo puede aportarnos claves fundamentales para su entendimiento. Así, haremos referencia a tres prerequisites conceptuales básicos en la obra de Tulviste: *a*) la perspectiva de Lévy-Bruhl (1926, 1974, 1975) sobre la existencia de distintos tipos de pensamiento en una cultura y en un individuo que se diferencian entre sí cualitativamente; *b*) la aproximación instrumental al estudio del pensamiento desarrollada por Vygotski (1993) y *c*) la teoría de la actividad elaborada por Leontiev (1981, 1983), así como las extensiones que Wertsch (1981, 1988) hace de ésta.

Las aportaciones de L. Lévy-Bruhl a una concepción heterogénea del pensamiento

Los primeros momentos de la historia de la investigación de las relaciones entre cultura y procesos cognitivos se caracterizaron por el debate entre los que defendían el postulado básico de la Ilustración «la Unidad Psíquica de la Humanidad», es decir la no existencia de diferencias importantes en la cognición humana en las distintas culturas y, por otro lado, aquellos que defendían

que las diferencias entre las culturas son determinantes para la comprensión de la naturaleza de los procesos psicológicos humanos. Este debate fue sustituido posteriormente por la búsqueda de explicaciones sobre cómo pueden estar conectadas las diferencias culturales con las diferencias en la cognición. En este sentido, se intentó dar respuestas a preguntas tan importantes como: ¿en qué se diferencian psicológicamente las personas?, ¿y las culturas?, ¿cuáles son las diferencias del pensamiento que se deben a las diferencias en la cultura?, ¿son consecuencia de las diferencias psicológicas innatas de los miembros de las culturas humanas? o ¿los individuos son distintos psicológicamente porque sus culturas lo son? Quedando enfrentadas así, las posturas empiristas y racionalistas de la Ilustración, con las de los iniciadores del movimiento denominado la «Rebelión romántica», como el relativismo cultural de J.G Herder. Las ideas del discípulo del sociólogo francés Durkheim, L. Lévy-Bruhl, surgen en este contexto histórico y científico y se presentan como un intento de dar respuestas a estas y otras preguntas relacionadas con el debate entre cultura y cognición.

Lévy-Bruhl asumía una perspectiva para la que la conciencia humana era el resultado del desarrollo histórico-social (Cole y Scribner, 1977; Luria, 1980; Luria y Vygotski, 1992; Olson, 1994). Como idea básica del autor podríamos resaltar que, para él, el estudio de la cognición en un individuo sólo era abordable a través del estudio de la cultura a la que pertenecía. Para Lévy-Bruhl, cada cultura contiene un conjunto de conocimientos, creencias y valores que se han generado y desarrollado a lo largo de su historia. Éstos son los que él denominaba representaciones colectivas y las definía como los elementos constituyentes de una cultura, que le dan entidad a la misma y la diferencian de otras. La importancia de tales representaciones colectivas radica en que son las reguladoras de los propios procesos cognitivos (1926, 1974).

No es nuestro objetivo hacer un amplio recorrido por las contribuciones de Lévy-Bruhl al ámbito de la sociología y la psicología, sino que nos centraremos en las dos ideas, que según Tulviste (1987, 1991, 1992a), fueron más innovadoras y rompedoras de la tradición imperante a principio de siglo y que, su vez, más han influido en una perspectiva socio-cultural sobre la relación entre cultura y cognición. La primera de ellas tiene que ver con la creencia de este autor de que las diferencias en el pensamiento de individuos de distintas culturas son de carácter cualitativo. La segunda, y derivada de la anterior, es su concepción heterogénea del pensamiento en toda cultura y todo individuo.

La premisa fundamental de Lévy-Bruhl (1974) es que los diferentes tipos de sociedad generan diferencias cualitativas en los procesos psicológicos humanos. Si el pensamiento está determinado por la estructura de la sociedad, al existir diversidad cultural, también existe diversidad en los modos de pensar. Así, el tipo de pensamiento de individuos cuyas condiciones de vida son más tradicionales, lo que él llamó «culturas primitivas», es muy distinto a la manera de pensar de individuos de culturas occidentales. Es decir, los individuos difieren en las operaciones psicológicas que implican sus procesos de pensamiento. Consecuentemente, la naturaleza psicológica humana cambia en la medida en que lo hace su naturaleza social. Sin embargo, el que existan diferencias en el

pensamiento del hombre «primitivo» y el hombre «moderno», no significa que uno sea superior a otro. De hecho, Lévy-Bruhl explícitamente rechaza «reducir la actividad intelectual del hombre 'primitivo' a una forma más inferior que nuestra actividad intelectual» (1974, pág. 30), sino que es cualitativamente diferente de ésta.

Lévy-Bruhl, en un intento de caracterizar al pensamiento «primitivo», marcó su carácter prelógico o místico como uno de los aspectos fundamentales del mismo. Pero se apresuró a señalar que el término prelógico no quería decir antilógico o ilógico; ni siquiera con él se refería a un tipo de pensamiento que antecedería al pensamiento occidental lógico (Luria y Vygotski, 1992). Este autor utilizó el término prelógico para referirse a una manera de pensar elaborada sobre la base de lo que él denominaba «ley de la participación», según la cual los objetos, seres y fenómenos son capaces de ser ellos mismos y de compartir o participar de otro fenómeno, de ser algo más. Lévy-Bruhl sostenía que este tipo de pensamiento contrastaba marcadamente con la forma dominante de pensamiento occidental que estaba regida por una lógica *ley de contradicción*, según la cual un fenómeno no puede ser y no ser a la vez. Por lo cual, el modo en el que éste concibe el pensamiento «primitivo» no puede ser considerado como una oposición a lo lógico, como un modo de pensar y actuar dominado por la desorganización y el caos, sino como un tipo de pensamiento diferente al lógico, vigente en la actualidad y capaz de desarrollar acciones inteligentes perfectamente adaptadas a su medio. La clave de este modo de actuar se encontraría, según este autor, en un proceso psíquico que aúna en sí cognición y sentimiento al que denominó *participación* predominante en las representaciones colectivas de la mente del «primitivo».

A partir de las observaciones de los antropólogos culturales sobre estas representaciones, Lévy-Bruhl formuló el concepto de participación, cuyas características centrales serían: (a) las representaciones a que la participación da lugar son sincréticas y colectivas; (b) la inclusión de las cosas y los objetos en un mismo grupo está dominada por un sentimiento de pertenencia más que por una idea más o menos clara o precisa de su inclusión; (c) por tal razón no puede ser explicada verbalmente, ni ser susceptible de definición; (d) al no poder ser definidas las cosas que pertenecen a una misma clase por participar de una misma substancia, sólo se les puede indicar (sólo pueden ser referidas con indexicales extralingüísticos).

Sin embargo, esta idea de participación no excluye la existencia de pensamiento categorial, sino por el contrario lo favorece. La participación, basada en lo sensible, permite aunque sea a un nivel muy indefinido el agrupamiento. Éste no es conceptual, pero cumple una de las características más importantes de todo pensamiento categorial, el mantener en la memoria a los objetos, así como las relaciones entre ellos, sean del tipo que sean. Los sistemas de creencias y organización de algunas sociedades basados en el tótem crean alrededor de éste toda una serie de objetos animados e inanimados que se conectan con él de alguna forma y que se diferencian de otras agrupaciones totémicas. De esta manera el pensamiento pone orden, regularidad y estructuración de la realidad demostrándonos que el universo del pensamiento «primitivo» no es un universo caótico (Lévy-Bruhl, 1974).

Al igual que el término participación, la hipótesis de Lévy-Bruhl sobre las diferencias cualitativas en el pensamiento de distintas culturas, conectado con dicho concepto, fue extremadamente revolucionaria, porque generó un gran debate y críticas al respecto. Son especialmente significativos dos grupos de críticas, a los que Tulviste (1987, 1991) hace mención, ya que las contracríticas que desde la perspectiva del propio Lévy-Bruhl se pueden hacer, nos ayudan a perfilar las aportaciones de este autor.

El primer grupo de críticas argumenta en contra de la propia existencia del pensamiento prelógico en el hombre «primitivo» (Mukanov, 1984-1985). Se presentan como prueba ejemplos de modos de razonar lógicos en miembros de culturas tradicionales. Sin embargo, el que las creencias o las representaciones colectivas de las sociedades primitivas no reflejen las leyes de la lógica, al menos la lógica occidental, no significa que el pensamiento «primitivo» sea en su totalidad prelógico. Como señalan Cole y Scribner (1977) y Tulviste, (1987), Lévy-Bruhl asegura que los individuos «primitivos» son habitualmente lógicos en su actividad práctica cotidiana. Este autor llega aún más lejos en sus consideraciones sobre el pensamiento prelógico y, señala, que éste no sólo está presente en las culturas primitivas, sino que también podemos encontrar ejemplos de él en sociedades occidentales desarrolladas.

Producto de esta última consideración surge un segundo conjunto de críticas que, según Tulviste, defienden que si el pensamiento prelógico existe en todas las culturas, no tiene sentido hablar de diferencias cualitativas en el pensamiento de sujetos de distintas culturas. Como contracrítica, Lévy-Bruhl sugiere su idea de heterogeneidad del pensamiento en toda cultura y en todo individuo (Tulviste, 1987). Ésta es la segunda gran contribución de Lévy-Bruhl y es la base de la hipótesis de Tulviste sobre la heterogeneidad del pensamiento verbal.

Tulviste (1991, 1992b) considera que de esta concepción puede extraerse una conclusión de gran relevancia para los estudios de la cognición humana: la existencia de cambios cualitativos en el pensamiento, producto del desarrollo histórico de una sociedad y de un individuo, no significa que un modo de pensar sea reemplazado, en su conjunto, por otro, sino que «un nuevo tipo, cualitativamente diferente del otro, se añade a los tipos ya existentes» (Tulviste, 1991, pág. 19).

No son pocas las críticas hechas a la concepción de Lévy-Bruhl sobre la existencia de diferencias cualitativas en el pensamiento, las dos señaladas no son más que ejemplos en este sentido. El propio Lévy-Bruhl fue sensible a algunas de ellas, de hecho, en su última obra publicada (1975), aunque mantenía que existían diferencias cualitativas entre el pensamiento «primitivo» y el «moderno», rechazó que éstas fueran de tipo lógico. Rechazó, por tanto, la existencia de un pensamiento prelógico. Esto le llevó a buscar otras maneras de describir las diferencias encontradas entre la forma de pensar más característica de sociedades «primitivas» y la de las sociedades occidentales. Ésta es a través de las diferencias en el método de usar conceptos en diferentes ámbitos de la vida. Esta manera coincide con el modo en el que Vygotski analizaba las diferencias en el pensamiento, es decir, a través de los distintos usos de la palabra en el pensamiento.

Desde este punto de vista, la heterogeneidad en el pensamiento se traduce en que, en la vida cotidiana, todas las personas usan los conceptos de manera muy similar. Las diferencias estriban en que las personas que viven en condiciones de vida más modernas cuentan, además, con otro método específico de usar los conceptos, que es el que habitualmente se emplea en la ciencia, y con el que no cuentan las personas que se desenvuelven en sociedades en las que la ciencia, tal y como «nosotros» la entendemos, no existe (Lévy-Bruhl, 1975). Es en este sentido en el que Tulviste usa el término heterogeneidad.

Obviamente la perspectiva de Lévy-Bruhl ha recibido críticas que están bien justificadas. Así, Tulviste (1982, 1987, 1991) piensa que Lévy-Bruhl falló fundamentalmente en dos cuestiones: en la identificación de los factores que determinan las diferencias en el pensamiento y en las categorías que empleó para describir los tipos de pensamiento. En primer lugar parece que Lévy-Bruhl se equivocó al distinguir los aspectos de la sociedad que directamente causan los cambios en el pensamiento y que acaban generando transformaciones cualitativas en éste. No parece que las distintas estructuras de una sociedad tengan por qué tener una correspondencia con la estructura del pensamiento, como de sus escritos parece derivarse. Esta crítica nos conduce directamente al tercer enclave de la propuesta de Tulviste y que desarrollaremos en el tercer punto de este trabajo. Según este último autor (Tulviste, 1982, 1991, 1992a), la variable explicativa del tipo de pensamiento que un individuo emplea podemos encontrarla mejor en las actividades o escenarios de actividad en el que éste se desarrolla. La crítica sobre la tipología del pensamiento elegida por Lévy-Bruhl, pensamiento prelógico y lógico, justifica la necesidad de un segundo apartado en el que analizaremos la aportación de Vygotski sobre el desarrollo de los conceptos. Según Tulviste, Vygotski empleó una tipología más adecuada para describir los diferentes tipos de pensamiento verbal, ya que ésta consideraba como características del pensamiento no sólo las operaciones, sino también las unidades usadas en los diferentes tipos de pensamiento verbal: fundamentalmente los conceptos naturales o cotidianos y los conceptos científicos o genuinos (1989a, 1989b, 1991).

Vygotski y el desarrollo de los conceptos

Vygotski aceptaba la idea de Lévy-Bruhl de que la determinación social del pensamiento justificaba no sólo la aceptación de transformaciones cuantitativas del mismo (el aumento en el volumen de conceptos), sino, sobre todo, de transformaciones cualitativas. Sin embargo, le criticaba que en el estudio de los cambios cualitativos sólo enfatizara el cambio en las operaciones (en la lógica del pensamiento) y no contemplara el cambio en las unidades del pensamiento (en el contenido: los conceptos) (Luria y Vygotski, 1992, Vygotski, 1993). Centrar el estudio de los cambios en el pensamiento a través de los cambios en las unidades del mismo, es reflejo de su visión instrumental del pensamiento. Si tenemos en cuenta la importancia concedida a los signos como mediadores y

transformadores de la propia actividad psíquica, se entiende la importancia que para Vygotski tenía la crítica hecha a Lévy-Bruhl. Lo que cambia en el desarrollo histórico del pensamiento es precisamente la palabra y los métodos de usarla.

Así, podemos pensar que la tipología de Lévy-Bruhl, a diferencia de la de Vygotski, es poco significativa de lo que realmente experimenta la mente humana como producto de la influencia de los factores culturales. Esta segunda, además de ajustarse mejor a los datos empíricos existentes sobre diferencias en los procesos cognitivos entre sujetos de distintas culturas (Cole, 1996; Lave, 1991, 1992; Luria, 1980; Scribner, 1997; Scribner y Cole, 1981; Ramírez *et al.*, 1988; Rogoff y Lave, 1984; Triandis, 1980-1981), también parece describir mejor las transformaciones que en el plano ontogenético se producen en un mismo individuo. Todo ello nos lleva a considerar la tipología del pensamiento de Vygotski como una pieza fundamental para elaborar una concepción heterogénea del pensamiento.

En la tipología de Vygotski se refleja claramente su noción instrumental del pensamiento, el carácter mediado del mismo. De ahí que tenga como punto de partida considerar que la unidad del pensamiento es el significado de la palabra (Vygotski, 1993). Éste, en el desarrollo ontogenético del individuo se va desarrollando, y, precisamente, los cambios que se producen en el mismo son los que generan cambios cualitativos en el pensamiento. La propia noción de desarrollo se halla íntimamente asociada a cambios en las formas de mediación de los procesos psicológicos; esto es, a las transformaciones en los instrumentos.

Vygotski consideraba que el factor determinante de la evolución del pensamiento verbal es la formación de conceptos. A su vez, la evolución conceptual del niño venía marcada por dos líneas de desarrollo. Una que tiene que ver con las formas de pensamiento que el niño desarrolla espontáneamente en la vida cotidiana y otra que aprende en los contextos escolares. Cada una de ellas, según este autor, representa distintas formas de agrupar o formar conceptos que, si bien se diferencian cualitativamente, son equivalentes desde el punto de vista funcional. Y estos modos de categorizar la realidad se corresponden con un método de usar las palabras

En relación con el desarrollo de los conceptos espontáneos señaló tres tipos fundamentales. Una primera forma es el *pensamiento sincrético*. Este tipo se rige por conexiones subjetivas y sin suficiente fundamento ni afinidad. Por tanto, los criterios elegidos para constituir un grupo son muy débiles y pueden cambiar con mucha facilidad en el curso de la actividad.

Un segundo método de usar la palabra es lo que denomina Vygotski como *pensamiento en complejos*. En éste las agrupaciones se elaboran en función de las conexiones reales entre los objetos. Pero a pesar de ser un pensamiento objetivo, los complejos se construyen a partir de conexiones concretas y reales y no abstractas. Cada elemento del complejo puede estar conectado con otro, o con el conjunto, por distintos criterios, sin que exista ninguna organización jerárquica entre los distintos criterios. No existe ningún atributo que sea privilegiado, todos son funcionalmente iguales y cualquiera puede constituirse en el criterio sobre la base del cual se incluye un objeto en el

grupo. Vygotski distinguió hasta cinco tipos de complejos: asociativo, colecciones, cadenas, complejos difusos y pseudoconceptos. A este último dedicó una atención especial, por ser el complejo más frecuentemente utilizado y la forma en la que habitualmente se expresa el pensamiento cotidiano.¹ La propia etiqueta utilizada para este tipo de agrupación nos lleva a pensar que el pseudoconcepto es un puente de unión entre el pensamiento en complejos y los conceptos propiamente dichos. Comparten con los últimos su forma, al menos en lo que se refiere a los elementos que se incluyen en una misma categoría (de hecho es difícil diferenciarlos fenotípicamente), y, con los primeros, la lógica psicológica que se sigue para su elaboración, el criterio sobre la base del cual son unidos los objetos pertenecientes al grupo (relaciones concretas entre los objetos).

Junto con esta línea evolutiva, Vygotski mencionó la existencia de otra, que contaba con un desarrollo independiente, en la medida que no requería la culminación del desarrollo de los complejos para su aparición. Esta segunda raíz se origina en la actividad estructurada del niño en la escuela y constituye la tercera fase de las representaciones preconceptuales. Esta línea o tercera fase representa la evolución del *pensamiento en conceptos propiamente dichos*. No vamos a detallar las distintas fases o etapas por las que transcurre el concepto hasta que podemos considerarlo como tal. Fases que se hallan dominadas por una tendencia creciente a hacer agrupaciones más abstractas, más descontextualizadas y sobre la base de un solo atributo, que es privilegiado sobre los demás.

Vamos a centrarnos, sin embargo, en cómo esta tercera fase culmina con la aparición de los *conceptos genuinos*, que para Vygotski, constituye la cuarta y última etapa del desarrollo infantil. Los conceptos genuinos son un fiel reflejo del contexto en el que surgen, por ello se diferencian de las otras formas de representación, fundamentalmente, en que tienen una organización jerárquica y en que son estructuras formales y lógicas. El concepto no sólo implica la generalización de los objetos y su unión sobre esa base (como los complejos), sino además la abstracción de las características de los objetos al margen de las conexiones reales y concretas que se dan entre ellos.

Tal como señalan algunos autores (Kozulin, 1994; Tulviste, 1991; Van der Veer y Valsiner, 1991), no debemos confundir estas maneras de agrupar con etapas o estadios naturales en el desarrollo intelectual del niño. Éstas sólo representan las maneras más frecuentes de formar conceptos a cada edad. Pero la aparición de una no hace desaparecer las otras, sólo, a veces, las hace menos probables. De hecho, para Vygotski, estas formas no desaparecen sino que se siguen manteniendo. Ni siquiera los adultos más letrados piensan siempre en conceptos. Incluso este autor puntualizaba que «en la esfera de la experiencia cotidiana, no suelen [adultos y adolescentes] superar el nivel de pseudoconcepto» (1993, pág. 171). Tal como los autores de este trabajo han podido comprobar em-

1. Para la descripción de cada uno de los tipos de complejos se puede recurrir a la obra de Vygotski (1993) o a la revisión que sobre este aspecto hacen autores como Kozulin (1994), Tulviste (1991), Van der Veer y Valsiner (1991) o Cubero (1997).

píricamente (Ramírez y Cubero, 1995; Cubero, 1997), en función de la definición de la situación que hagan los sujetos y de la estrategia que consideren en cada momento mejor, emplearán unas u otras formas de agrupar.

Debido a la visión semiótica del pensamiento que defendía Vygotski, cada forma de agrupar o formar conceptos se constituye en una forma de pensar. De ahí que dediquemos unas breves notas para caracterizar al menos a las dos que, según este marco conceptual, son más frecuentes y coexisten en el adulto. Esperamos así dejar constancia de las grandes diferencias existentes entre los pseudoconceptos y los conceptos. Los primeros implican la agrupación de un conjunto de objetos concretos sobre la base de una vinculación objetiva realmente existente entre ellos y se fundan en vínculos reales puestos de manifiesto por la experiencia inmediata. Son, en definitiva, agrupaciones ligadas al contexto concreto y cotidiano del sujeto. En este caso, la participación, «el parecido de familia», es el responsable de la asociación entre los ejemplares. Los conceptos genuinos, sin embargo, representan relaciones entre los objetos de carácter abstracto. Así, en este caso, a diferencia de los pseudoconceptos, existe un criterio organizador que puede explicar la clase en su totalidad y puede reconocerse en todos los miembros de ésta.

Otro de los aspectos importante en la diferenciación entre ambos tipos de agrupaciones es el uso que se hace de la palabra en cada uno de ellos. Aunque en los dos la palabra ocupe un papel fundamental, de hecho no son posibles sin ella, ésta interviene de manera muy distinta. En los pseudoconceptos «interviene en calidad de apellido encargado de unir un grupo de objetos afines por la impresión obtenida» (Vygotski, 1993, pág. 169), mientras que en los conceptos propiamente dichos, adquiere nuevos significados, ya que sirviéndose de la palabra «[...] simboliza el concepto abstracto y opera con él [...]» (ídem, pág. 169). Precisamente, según Vygotski, los distintos modos en los que se puede utilizar la palabra, los signos, y por tanto, las distintas operaciones que se pueden realizar con ellos, que se derivan de esos distintos usos, dan lugar a la diferencia fundamental entre estas dos formas de agrupar.

En función de lo expuesto, pensamos, junto con Tulviste (1989b, 1991), que la tipología de Vygotski tiene múltiples ventajas. En primer lugar no es dicotómica como la de Lévy-Bruhl. Para Vygotski existen tantos tipos de pensamientos como métodos posibles de usar una palabra. Pero la principal ventaja radica en que en su conceptualización cada tipo de pensamiento corresponde funcionalmente con un tipo de actividad. Lo que le posibilita no sólo describir la conducta, sino además explicar las diferencias en el pensamiento y los cambios históricos en el mismo. Como ejemplo contamos con la conexión que establece Vygotski entre el pensamiento en conceptos genuinos o científicos con la ciencia o el conocimiento científico y el pensamiento en complejos con las actividades de la vida cotidiana.

Esto nos conduce a uno de los temas fundamentales que investigó Vygotski. Nos referimos al desarrollo de los conceptos que el niño aprende en la escuela —conceptos científicos—, en comparación con los que el niño adquiere espontáneamente en actividad cotidiana —conceptos cotidianos o espontáneos—. Este tema refleja un cambio en su perspectiva de análisis sobre los procesos psi-

cológicos superiores. Prueba de ello son las evidentes diferencias en el foco de atención que se encuentran en su libro *Pensamiento y Lenguaje*, entre los capítulos cinco y seis. En una primera etapa se centró en el desarrollo ontogenético. De ahí su interés por el desarrollo de los conceptos del niño a lo largo de la infancia, desde las formas más desorganizadas, hacia los complejos y de ahí a los conceptos genuinos. En una segunda se interesó por ubicar tal desarrollo en los escenarios institucionales o socioculturales en los que tiene lugar (Kozulin, 1994; Wertsch, 1993; Wertsch, Hagstrom y Kikas, en prensa). Esto explica su interés creciente por el estudio de la institución escolar y las transformaciones que ésta genera en los procesos de pensamiento. Desde esta segunda orientación es desde la que se preocupó por la especificidad de los conceptos en función del contexto o escenario en el que se aprenden. En concreto estudió aquellos que se aprenden en el contexto escolar y los que se aprenden en escenarios de tipo más cotidiano.

Si tenemos en cuenta las diferencias entre los conceptos cotidianos y científicos (que a continuación desarrollaremos) y las comparamos con la caracterización de las distintas fases en el desarrollo de los conceptos parece que los conceptos cotidianos corresponden más que con los conceptos, con los complejos. De manera complementaria, los conceptos científicos parecen mejores portadores de las características fundamentales de lo que Vygotski etiquetaba como concepto genuino. Esto ha llevado a algunos autores que conocen bien la obra de Vygotski, tales como Kozulin (1994), Tulviste (1991) o Wertsch (1988, 1993), a considerar como sinónimos los conceptos genuinos y los conceptos científicos,² por un lado, y los conceptos cotidianos y pseudoconceptos, por otro. No parecen estar faltos de razones para ello, de hecho, el mismo Vygotski, como señalamos, consideraba que los conceptos cotidianos de niños y adultos no solían superar el nivel de las representaciones generales característico de los complejos (1993). La diferenciación entre ambos tipos de conceptos puede aclararnos esta cuestión.

En primer lugar, hemos de tener presente que los conceptos científicos se originan en el proceso de instrucción, en la actividad estructurada y organizada del aula, mientras que los cotidianos surgen y se forman espontáneamente a partir de las reflexiones sobre la experiencia personal. Precisamente porque los conceptos científicos surgen en la actividad escolar y por cómo se organiza ésta, éstos se caracterizan, a diferencia de los cotidianos, por su organización jerárquica, formal y lógica. Es decir, implican un proceso de generalización y de inclusión de elementos particulares dentro de un sistema. Según Vygotski, la presencia o ausencia de sistema es la primera y más decisiva diferencia entre conceptos cotidianos y científicos, ya que

«[...] sólo dentro de un sistema puede el concepto adquirir un carácter voluntario y consciente. El carácter consciente y la sistematización son [términos] completamente

2. A este respecto es muy interesante la matización que hace Kozulin (1994) con relación a la consideración de Vygotski de los conceptos científicos. Según él, cuando Vygotski se refería a los conceptos científicos esto no implicaba que tuvieran que relacionarse necesariamente con los problemas científicos, sino que eran científicos porque su organización (estructuras lógicas y formales) así lo era.

sinónimos respecto a los conceptos, lo mismo que lo son espontaneidad a-conciencia y ausencia de sistematización, tres términos diferentes para denominar lo mismo en la naturaleza de los conceptos infantiles» (ídem, pág. 215).

De lo que se deriva que los conceptos espontáneos o cotidianos, a diferencia de los científicos, son asistemáticos y muy dependientes del contexto, aunque ricos en experiencias prácticas. Tal como expresa Vygotski «[...] la fuerza y la debilidad de los conceptos espontáneos y científicos son completamente diferentes» (ídem, pág. 196). Por ello, los conceptos científicos son fuertes en lo que los conceptos cotidianos son débiles y viceversa. Los primeros son fuertes en la posibilidad de ser definidos y verbalizados, en sistematicidad, conciencia y organización jerárquica, justo en lo que los conceptos cotidianos son débiles, ya que están muy ligados a los contextos de la práctica cotidiana. Pero precisamente por esto último, los conceptos cotidianos son ricos en conexiones con la experiencia cotidiana. Debilidad ésta de los conceptos científicos, que hace que corran el peligro de caer en el puro verbalismo, en ser etiquetas verbales sin contenido de referencia.

Estas diferencias entre ambos nos remite de nuevo a las diferencias entre sus procesos de desarrollo. Los conceptos espontáneos, al partir de los aspectos concretos de la práctica cotidiana, se desarrollan de abajo-arriba, de lo particular a lo general. Surgen de la esfera de lo concreto y de lo empírico y se mueven hacia el concepto verbal. Sin embargo los conceptos científicos, como surgen de la actividad estructurada del aula, se desarrollan en un sentido opuesto, de arriba-abajo. De lo general a lo particular, del concepto al objeto concreto.

Que ambos conceptos no se desarrollen de la misma manera, no debe interpretarse, en ningún caso, como que sean procesos completamente independientes, sino que los dos influyen en el otro continuamente. De hecho, Vygotski opinaba que para que se produzca el auténtico desarrollo del pensamiento infantil es necesario que los conceptos cotidianos y los científicos entren en contacto, proporcionando cada uno de ellos al sistema global, lo que el otro carece o en lo que es más débil.

Para terminar este punto queremos dejar constancia explícita de cómo los dos tipos de conceptos a los que hemos aludido parecen ser consecuencia directa de las diferencias en los contextos o escenarios en los que surgen. De aquí se deriva la mencionada conexión que establece Vygotski entre actividad y pensamiento. Incluso los términos utilizados por Vygotski para las unidades del pensamiento, conceptos cotidianos y conceptos científicos, sugieren la idea de la conexión entre tipo de pensamiento y tipo de actividad. Esta idea es clave en la conceptualización de Tulviste y se refleja en que este último asume no sólo la caracterización hecha por Vygotski de los distintos tipos de pensamiento, sino que también asume la relación y dependencia de cada uno de ellos con una actividad distinta.

Esta perspectiva, que parece estar en Vygotski en estado embrionario, fue desarrollada extensamente por uno de sus discípulos más ilustres, A. N. Leontiev. A continuación entraremos a desarrollar este aspecto. Su justificación se hace innecesaria cuando, como hemos dicho, posibilita un marco explicativo de las diferencias culturales en el pensamiento.

La Teoría de la Actividad y algunas de sus derivaciones más importantes³

En este apartado nos vamos a cuestionar qué aporta la teoría de la actividad, y los nuevos desarrollos asociados a ella, a los estudios sobre las diferencias culturales y los cambios en el pensamiento. La justificación de este punto tiene que ver con la propia comprensión de la hipótesis de la heterogeneidad del pensamiento verbal; ya que para esta aproximación, los distintos modos de pensamiento dependen del contexto de actividad en el que un individuo se desarrolla. Más en concreto, se entiende que en función de las demandas, exigencias y motivos predominantes en una actividad, se hará más conveniente usar un modo u otro de razonar en dicho contexto.

Hemos de tener presente que Tulviste (1991, 1992a) junto con Wertsch (Wertsch, Minick y Arns; 1984, Wertsch, 1988, 1993) entendía a la cultura como un conjunto de actividades organizadas histórica y socialmente. Quizá por ello asociaban las diferencias en el pensamiento más a las actividades que se desarrollaban en una cultura, que a la propia cultura o sociedad como entidad global, como lo hiciera Lévy-Bruhl. Tulviste, además, es heredero de la tradición de la cognición en contexto, para la que la cognición o el pensamiento es analizado con una orientación centrada en la actividad; es decir, en analizar lo que un individuo hace y el contexto en el que esta actuación tiene lugar y le da sentido (Lave, 1991, 1992; Rogoff y Lave, 1984). Por todo ello, entender la conceptualización de la estructura de la actividad, así como la caracterización de qué es un escenario de actividad concreto, nos proporciona una de las bases fundamentales para una visión heterogénea del pensamiento. Según Tulviste (1982), desde el punto de la teoría de la actividad elaborada por Leontiev, «los procesos mentales, incluyendo los diferentes tipos de pensamiento verbal, deben ser explicados en términos de actividad. Diferentes tipos de actividad, los cuales formulan diferentes tipos de problemas a un individuo, generan tipos de pensamiento verbal cualitativamente diferentes» (pág. 7).

A. N. Leontiev y la teoría de la actividad: actividades socioculturales y modos de pensamiento

Lo más característico de la teoría de la actividad es que en ella pueden identificarse tres niveles de análisis, diferentes pero estrechamente interconectados. De acuerdo con la conceptualización de Leontiev (1981, 1983), asociado a cada uno de ellos se halla una unidad de análisis: *actividad, acción y operación*; así como un criterio o componente que define cada unidad: *motivo, meta y condición*, respectivamente. Cada nivel de análisis aporta una información exclusiva y complementaria en relación con los otros niveles, por lo que no puede sustituirse o reducirse el estudio de uno al de otro.

3. Para el desarrollo de este punto nos basaremos en otros de nuestros trabajos anteriores (Cubero, 1991, 1994, 1997), en los que, más extensamente que en esta apartado, se analizan las principales contribuciones de la teoría de la actividad, así como desarrollos posteriores de la misma.

De cara a nuestros objetivos nos centraremos en el nivel de la actividad, ya que su revisión nos servirá para entender las bases conceptuales de la hipótesis de la heterogeneidad del pensamiento verbal de Tulviste.

Cuando hablamos de actividad en los términos de Leontiev (1981, 1983) tales como la actividad laboral, de juego, instruccional, etc., estamos haciendo referencia a un proceso que responde a una necesidad particular del sujeto o sujetos que la llevan a cabo. Es decir, la actividad existe en cuanto existe un *motivo*, un objetivo que incita al sujeto a su realización. En consecuencia, es el motivo la fuerza directriz, la causa directa de la conducta, es, en definitiva, el componente que define a la actividad. El principal elemento que distingue una actividad de otra es la diferencia en los motivos, de tal manera que si cambian éstos cambia la actividad. Un motivo puede ser material o psicológico, pero lo fundamental es que existan necesidades que los sustenten.⁴

Uno de los primeros aspectos en la caracterización y delimitación de los conceptos de actividad y motivo es el carácter social de los mismos. Para Wertsch (1988), la consideración socio-cultural de la teoría de la actividad hace que el motivo se interprete como «un aspecto de un escenario de actividad social e históricamente específico e institucionalmente definido» (pág. 112). Un motivo puede ser personal en la medida que refleja la concreción de una necesidad de un sujeto, hacia la cual orienta su actividad pero, además, siempre refleja las necesidades de una sociedad, lo que es importante para la comunidad de la cual el individuo es una parte. Así, una necesidad es individual en la medida que es vivida, sentida o percibida por un sujeto, pero a su vez es social en cuanto a su génesis y su desarrollo.

A continuación comentaremos dos aspectos, inherentes al carácter social de la actividad, por los que ésta se nos presenta especialmente interesante. Esta noción de actividad parece ser decisiva para uno de los objetivos fundamentales del enfoque histórico-cultural, el de superar dos tipos de conflicto clásicos en psicología: el reduccionismo individual o social y el dualismo mente-cuerpo.

El primero parece quedar resuelto con la consideración de que la actividad permite observar el funcionamiento individual y su proyección en la sociedad y en la cultura, puesto que ésta engloba no sólo aspectos individuales sino también socio-culturales. La actividad es individual dado que se expresa en la conducta particular de los individuos (Ramírez, Cubero y Santamaría, 1990) y es social y cultural en dos sentidos, en la medida que se usan signos elaborados en la cultura, y en la medida en que se adquiere y desarrolla a través de las interacciones sociales particulares (cara a cara) (Wertsch, 1981).

El segundo aspecto por el que la actividad se nos presenta clave, muy conectado con su origen social, está relacionado con el intento de romper con el dualismo mente-cuerpo. La consideración tradicional distingue dos tipos de fenómenos y procesos: los internos o los que serían los contenidos y procesos de la mente —los conceptos, procesos de pensamiento, etc.— y los que constituyen el

4. Las conceptualizaciones de motivo y necesidad, si bien comparten el referirse a los aspectos volitivos, difieren substancialmente. Según Lomov (1982), un motivo no sería otra cosa que la reflexión de una necesidad. Difieren además en la medida en que una necesidad es un prerrequisito para la actividad, pero no puede, como en el caso de los motivos, determinar la dirección de ésta (Tolman, 1988).

mundo material externo —la realidad física circundante—. Desde esta concepción, proveniente del más riguroso empirismo, lo interno o externo tiene que ver con la posibilidad de ser observado «objetivamente». De ahí que la psicología de principios de siglo tuviera que decantarse por una de las dos opciones, a cuál más desacertada: o abandonar el estudio de los denominados procesos internos, o limitarse a estudiarlos con métodos poco fiables en el marco científico de la época. Para el enfoque histórico-cultural existe una concepción radicalmente distinta para la cual no existe una oposición entre el sujeto y el mundo, sino que, muy por el contrario, ambos términos van originariamente unidos, siendo el punto de conexión entre ambos la actividad humana. Es así, a través de la actividad del hombre sobre el entorno que le rodea, como se pretende romper la separación dualista entre lo interno y lo externo. La conceptualización presentada nos ofrece una noción de actividad en la que se ven envueltos tanto los aspectos denominados tradicionalmente internos como los externos, y ambos como objeto de estudio psicológico. La propia mente es considerada actividad, actividad interna, si aceptamos la tesis del origen social de la actividad, que se deriva de la actividad externa o práctica.

Una segunda característica clave en la delimitación del concepto de actividad es el *carácter mediado* de ésta. No hemos de olvidar que el enfoque histórico-cultural en general, y la teoría de la actividad en particular, se fundamentan filosóficamente en las tesis del materialismo dialéctico de Marx y Engels, y esta teoría se centra en la mediación, a través del uso de instrumentos, como llave para la comprensión de la actividad humana. Se entiende que la transformación del hombre, e incluso su «creación» como tal, ha venido marcada no sólo por la historia filogenética y la evolución socio-cultural, sino que relacionado con ambos se encuentra otro elemento que condicionó o produjo esa transformación en gran medida: el uso de instrumentos (Leontiev, 1983, 1989).

Recordemos, además, que gracias a las aportaciones de Vygotski, no sólo se extendió la noción de mediación a la actividad psicológica, sino que con ello se amplió a su vez el concepto de instrumento, siendo denominados así, no sólo los instrumentos materiales (martillo, caña de pescar, lanza, ordenador, etc.), sino además los instrumentos psicológicos o signos (números, palabras, etc.) (Leontiev, 1983, 1989; Wertsch, 1981...). Para Vygotski, las palabras son los signos más extensamente utilizados y el medio más importante empleado para regular o mediar la actividad de los otros y la de uno mismo (1993). Debido precisamente a las características inherentes a la palabra, ésta es el tipo de signo predominante en las actividades psicológicas más conceptuales y descontextualizadas. Vygotski daba prioridad al papel del habla, frente a otros signos, como mediador de la actividad psicológica por su gran poder generalizador y descontextualizador. Entendía que la palabra, como en general todos los instrumentos, tiene una génesis social y cultural. Así, para los precursores de la perspectiva histórico-cultural, el habla surge inicialmente para comunicarnos con los demás y para que éstos regulen o medien nuestra actividad (plano interpsicológico), y sólo después, y gracias a estas interacciones con los otros y los objetos, se convierte en un instrumento para comunicarnos, regularnos y guiarnos a nosotros mismos (plano intrapsicológico).

Existen divergencias entre el papel otorgado por Vygotski al lenguaje y las ideas de Leontiev al respecto. Esto es claro en algunos de los primeros trabajos de Leontiev tales como «El desarrollo del psiquismo» (1983), en el que sugiere que no es un requisito necesario para que un instrumento cumpla funciones mediadoras el que éste tenga un carácter semiótico. Defiende la naturaleza mediada de la actividad, pero sin que ésta haya de ser exclusivamente semiótica. Sin embargo, en textos posteriores de Leontiev, tales como «The concept of activity in Soviet Psychology» (1981) o «The problem of activity in history of Soviet Psychology» (1989), sin llegar a contradecirse, se hallan afirmaciones que dificultan la visión de ambos enfoques como distantes en cuanto a la importancia de la mediación semiótica. Quizás deberíamos asumir, aun no existiendo declaraciones explícitas de Leontiev, que si bien las ideas originales de éste se distanciaban en gran medida de las de Vygotski, en desarrollos posteriores son más los puntos de coincidencia que los de divergencia.

Una posible interpretación de las diferencias entre ambos autores y en el propio Leontiev sería considerar que ésta es más una causa de focos de atención o perspectivas distintas con las que se enfrentan al problema, que producto de nociones radicalmente enfrentadas de la mediación. Si consideramos que en los primeros escritos de Leontiev éste estaba centrando en la génesis histórica y cultural de la mediación, hemos de afirmar, con él, que existen multitud de ejemplos, tanto en simios superiores, como en los primeros estadios de la ontogénesis humana, en los que se constatan casos de mediación a través de instrumentos que no son signos. Sin embargo, si nos acercamos al estudio de los procesos psicológicos superiores, no desde una perspectiva diacrónica, como la anterior, sino con una visión sincrónica, no es fácilmente asumible una actividad humana no mediada semióticamente. Con este segundo punto de vista como guía es muy probable que se realizaran los trabajos vygotkianos y algunos de los últimos trabajos de Leontiev, siendo por ello sus concepciones más coincidentes.

Actividad como escenario institucional de interacción: propuesta de J. V. Wertsch

La aparición de este foco de interés se debe fundamentalmente, por un lado, a una necesidad creciente entre los psicólogos de estudiar la influencia de los aspectos sociales en el desarrollo psicológico individual, no sólo en su vertiente «microsocial» (interacciones cara-cara), sino también «macrosocial» (influencia institucional). Por otro lado, esta línea de trabajo se desarrolla como respuesta a uno de los problemas más graves a los que debe hacer frente la teoría de la actividad, a saber, el de la existencia de distintas interpretaciones de las unidades de análisis.

A nuestro juicio, la aportación teórico-metodológica de Wertsch puede arrojar luz sobre el tema reseñado, contando además con la ventaja adicional de ser integrable en el marco general de la teoría de la actividad. Wertsch libera la noción de actividad de cumplir funciones de unidad de análisis, y la reconceptualiza para que permita analizar los factores institucionales desde una perspec-

tiva vygotkiana. Es precisamente aquí dónde cobra sentido la aportación que hace al concepto de actividad (Wertsch, 1988; Wertsch, Minick y Arns, 1984). Para este autor, la actividad es entendida como un *contexto o escenario de actividad* institucionalmente definido.

[...] la noción de actividad se centra en contextos socioculturalmente definidos en los que tiene lugar el funcionamiento humano [...] es una interpretación o creación sociocultural impuesta por los participantes en el contexto (1988, pág. 211).

Con esta perspectiva como referencia, se entiende que todo escenario de actividad esté basado en una serie de suposiciones implícitas sobre los aspectos necesarios para que dicho contexto exista y sea reconocido por sus participantes. Son precisamente estas suposiciones las que guían y determinan la elección de los objetivos y medios. En términos de la teoría de la actividad, diríamos que éstas son las responsables de la selección de las acciones desplegadas y las operaciones puestas en juego. Así, la aceptación de la noción de Wertsch de escenario de actividad nos proporciona un principio explicativo del funcionamiento psicológico individual que relaciona los fenómenos institucionales con los psicológicos.

Esta caracterización del escenario de actividad nos trae a la memoria el concepto de práctica propuesto por Lave (1991, 1992). Si bien éste no coincide plenamente con el desarrollado por Wertsch, guarda una estrecha relación. En ambos se incluye la dimensión subjetiva, la manera personal en la que es vivida una situación. Pero además, tanto la noción de escenario de actividad como la de práctica, contemplan el carácter objetivo o institucional de dicha situación; es decir, la existencia del contexto al margen del propio individuo particular.

Siguiendo con esta línea argumental, Wertsch defiende que en los escenarios de actividad se reflejan los motivos, necesidades y demandas de las instituciones culturales y sociales. Los individuos, en la participación en estos escenarios, tienen la posibilidad, a través de la interacción con otros individuos, de aprender o apropiarse de los productos de la cultura. Ésta es la forma de integrarse en un grupo cultural, de acceder a los conocimientos e instrumentos generados por éste a lo largo de la historia. Dicho de otra forma, los escenarios de actividad determinan las formas de actuar y pensar de los que participan en ellos. Ésta no es más que una forma de presentar el carácter y origen social de los procesos psicológicos. La participación de manera predominante, en un contexto de actividad u otro, se relaciona funcionalmente con diferentes tipos de pensamiento. Así, estos distintos modos de resolver problemas, recordar, agrupar información, comunicarse, etc., no corresponden tanto a diferentes culturas, sino a diferentes formas de actividad (Tulviste, 1991; Wertsch, Minick y Arns, 1984). Es decir, según Tulviste, desde el punto de vista de la teoría de la actividad desarrollada por Leontiev,

Los procesos mentales, incluyendo diferentes tipos de pensamiento verbal, deben ser explicados en términos de actividad. Diferentes tipos de actividad, los cuales plantean diferentes tipos de problemas para un individuo, generan diferencias cualitativas en el pensamiento verbal (1982, pág. 7).

Esta estrecha dependencia entre el tipo de actividad en la que participan y se desarrollan los individuos y el modo de pensamiento de los mismos ha sido ampliamente demostrada en la literatura psicológica y antropológica. Ya en las primeras investigaciones de Luria en los años 30, en Uzbequistán, se encontraron evidencias empíricas sobre cómo la participación en una nueva actividad, como era la actividad escolar, generaba transformaciones en los procesos de pensamiento, haciendo que éstos fuesen menos dependientes del contexto, más categoriales y lógicos. Existe una base muy extensa y sólida de trabajos empíricos que trabajando con procesos de clasificación, formación de conceptos, razonamiento, resolución de problemas, memoria, etc., han encontrado datos coincidentes con los de Luria (Cole y Scribner, 1977; Cole, 1996; Cubero y Ramírez, 1998; L.A.H., 1988; Olson, 1986; Ramírez, 1994; Ramírez y Cubero, 1995; Rogoff y Lave, 1984; Scribner y Cole, 1981; Scribner, 1997; Stigler, Shweder y Herdt, 1997; Triandis, 1980-1981; Wertsch, 1988; Wertsch, Minick y Arns, 1984).

Visto lo anterior, no creemos ir muy lejos en las implicaciones, si entendemos que aceptar el escenario de actividad como principio explicativo nos conduce a defender la heterogeneidad del pensamiento y a rechazar, por ende, los esquemas universalistas del mismo. Tal como defiende Tulviste (1991), en toda cultura y en todo individuo no existe sólo una forma homogénea de pensamiento, sino diferentes formas, entre las que no cabe la comparación o valoración de unas como superiores o mejores, puesto que cada una responde a necesidades distintas; son simplemente distintas cualitativamente. Así, cada una corresponde funcionalmente con escenarios de actividad específicos; existe, por tanto, en la medida que nos es útil para resolver los problemas y exigencias impuestas por los motivos de una actividad concreta, en el curso de la cual se desarrolla.

La heterogeneidad histórica del pensamiento verbal debe ser interpretada, en este sentido, como heterogeneidad de los escenarios de actividad y de los instrumentos que pueden mediar al pensamiento. Un cambio en cualquiera de estos procesos genera o es producto de los cambios en otro de ellos.

Comentarios finales

Creemos que defender la heterogeneidad del pensamiento verbal en una cultura y en un mismo individuo, sobre todo la versión que aquí se plantea sustentada en los tres pilares conceptuales expuestos, tiene importantes implicaciones en el debate actual de los estudios socio-culturales sobre la relación entre mente y cultura. O lo que es lo mismo, esta perspectiva permite dar respuestas de modo integrado a preguntas claves sobre dicha relación. En concreto, proporciona argumentos a favor de la existencia de distintos modos de pensamiento y claves para explicar el porqué cambian los modos de pensamiento en el desarrollo ontogenético e histórico del individuo y en *qué* cambian.

La discusión sobre los distintos tipos de pensamiento entronca con el debate que se ha producido en distintas disciplinas, especialmente desde la Ilustra-

ción, aunque también en épocas anteriores, en torno a la cuestión de la «unidad psíquica de la humanidad» (Jahoda, 1995). En la actualidad, tales dicotomías sobre las formas de acceder al conocimiento de la realidad se presentan, fundamentalmente, en términos de pensamiento o conocimiento científico-escolar versus conocimiento cotidiano. El debate acerca del estatus y la relación entre estos tipos de conocimiento ocupa, en nuestros días, un lugar muy destacado entre aquellos que están interesados en caracterizar y comprender la naturaleza del pensamiento humano.

A pesar de que existen importantes diferencias en las posiciones de distintos autores sobre el tema, podemos decir, aun a riesgo de simplificar demasiado, que, desde la tradición más cognitiva, se suele otorgar un estatus superior al conocimiento científico o escolar frente al conocimiento cotidiano. Se defiende que el pensamiento científico, a diferencia del de tipo más práctico, es psicológicamente más complejo y elaborado. La consecuencia más directa de esta perspectiva es considerar al pensamiento que se aprende y que caracteriza a la escuela como el más adecuado, el que tiene mayor poder o eficacia para resolver cualquier tipo de problema, con independencia de su naturaleza. Por ello, se postula que las formas superiores de pensamiento implican, precisamente, utilizar los recursos que nos proporcionan estos modos de conocer en todas las esferas de nuestra vida. Esta idea está en la base de lo que se considera evolución y crecimiento cognitivo y hacia donde se supone que debe ir dirigido un buen desarrollo. Todo lo que no sea alcanzar el pensamiento característico de la escuela o la ciencia se considera menos evolucionado y, en cierto modo, un quebrantamiento o violación de lo que constituye la línea normal del desarrollo. En última instancia, ésta es una perspectiva que, a nuestro juicio, y al igual que las dicotomías clásicas, apuesta por una direccionalidad en el desarrollo intelectual, por la existencia de un producto final único y común para todos, aunque no siempre se plantea de manera tan explícita. Existe, por así decirlo, un ideal universal de desarrollo o progreso intelectual que supone no sólo el aprendizaje de nuevas formas de conocimiento —conocimiento escolar—, sino además la sustitución por éstas de otras formas de pensar anteriores en la ontogenia —conocimiento cotidiano—.

La superioridad de ciertas formas de pensamiento sobre otras, de ciertas estrategias, recursos e instrumentos psicológicos, ha sido y es una idea muy extendida en la psicología. Esta tradición parece encontrar sus raíces en el pensamiento de la Ilustración, más concretamente, en la defensa que en esta época se hacía de la doctrina del *progreso*. En la psicología transcultural, por ejemplo, la defensa de tal perspectiva ha llevado a conclusiones muy próximas a considerar que el pensamiento de culturas occidentales europeas es superior al pensamiento de culturas tradicionales, sin diferenciar dentro de ellas. El propio Vygotski, a pesar de que defendía la coexistencia de distintos usos de los conceptos, asume una cierta superioridad de los conceptos científicos sobre los cotidianos, al menos en lo que se refiere al número de situaciones en las que pueden ser usados. Sin embargo, creemos que existe evidencia empírica (Cubero, 1997, Cubero y Ramírez, 1998; Tulviste, 1989a, 1992a) que justifica que esta tradición de la Ilustración sea revisada a fondo.

Por ello, en el presente trabajo proponemos una forma de concebir la relación entre los distintos tipos de conocimiento que difiere de la anterior, ya que afirma la dependencia entre el funcionamiento mental y la adaptación mutua sujeto-contexto. Así, para esta perspectiva no tiene sentido hablar de unas formas de pensamiento más evolucionadas que otras, sino que cada uno de los modos de pensamiento se considera más o menos adecuado en función de los motivos que guían las actividades en las que estemos inmersos, de sus demandas y exigencias. Observando las diferentes formas de pensar, no tiene sentido decir que el pensamiento que se usa en ciencia está más desarrollado que, por ejemplo, el pensamiento que se aplica en religión, en la vida cotidiana o en las artes. Para decir esto deberíamos suponer que la ciencia está más desarrollada que el arte, la religión o más desarrollada que la vida cotidiana, lo que no tiene sentido (Tulviste, 1992).

La perspectiva conceptual de la que partimos, la psicología socio-cultural (Tulviste, 1991, 1992; Vygotski, 1993; Wertsch, 1993) y el enfoque de la cognición en contexto (Cole, 1990; Lave, 1991, 1992; Rogoff 1993a, 1993b) defiende, por tanto, una estrecha relación entre la cultura, o el marco social en el que se desarrollan los individuos, y los procesos cognitivos que éstos pueden poner en práctica. De ahí, que la idea fundamental de esta perspectiva sea el rechazo de una visión del desarrollo que tenga como consecuencia última la aparición de un pensamiento único, universal y que sea aplicable a las distintas situaciones a las que se puede enfrentar un individuo. Rechazo que lleva asociada la necesidad de estudiar la cognición humana en el contexto cultural en el que surge y se desarrolla y el reconocimiento de una pluralidad en las formas de pensar.

Tales consideraciones conectan directamente con la segunda de las cuestiones que nos planteábamos: ¿por qué cambian los modos de pensamiento? Para responder a esta pregunta hemos de tener en cuenta la variedad de actividades que tienen lugar en una cultura y en las que puede participar un mismo individuo. Las personas, a lo largo de su desarrollo ontogenético, van incorporándose a las actividades predominantes en su cultura. Su participación en ellas va requiriendo y haciendo surgir formas de pensamiento más adaptadas a las nuevas situaciones. Por lo que un individuo no siempre pone en juego un único y homogéneo modo de pensar, sino que éste dependerá de las demandas del contexto. Si, como hemos venido defendiendo, el pensamiento está socio-culturalmente constituido, la participación en distintos marcos institucionales o escenarios de actividad generará distintos modos de pensamiento. Siendo, por tanto, esta multiplicidad de escenarios la principal responsable de la variedad de formas que puede adoptar el pensamiento.

Esta perspectiva conceptual y su supuesto fundamental, la relación funcional entre modos de pensamiento y escenarios de actividad, explicarían tanto los universales culturales en el funcionamiento psicológico como los aspectos diferenciales. Los primeros representarían la existencia de prácticas o actividades culturales comunes, mientras que los segundos harían referencia a la especificidad de algunas prácticas en una determinada cultura, como la alfabetización en las culturas occidentales. De igual modo, esta manera de abordar el pensamiento y sus distintas formas justifica que las personas que participan en dife-

rentes actividades empleen distintas maneras de resolver los problemas. Pero además, explica cómo un individuo que participa en actividades muy diferentes cuenta con maneras de pensar diferentes, aplicables a sus diversos contextos de interacción.

Para resolver la cuestión sobre el *qué* es lo que cambia cualitativamente en el pensamiento, como consecuencia de las transformaciones que experimentan los escenarios de actividad, hemos de hacer referencia a los distintos instrumentos semióticos o formas de usar los signos, como los estilos de habla, géneros discursivos, etc. que pueden mediar la actividad psicológica. Al partir de una visión instrumental del pensamiento, hemos de considerar que el cambio en los instrumentos que median a éste, genera transformaciones en el mismo. Es decir, la incorporación a un determinado escenario de actividad va asociada a la adquisición de un tipo concreto de discurso. Pero el sujeto no sólo aprende unas palabras y una determinada manera de usarlas, aprende además a reconocer las situaciones en las que es más apropiado cada procedimiento o género discursivo, en qué escenarios socioculturalmente definidos se concibe determinado género como más apropiado. Wertsch (1993) describe este hecho con el término *privilegiación*.

Para finalizar podríamos decir que esta alternativa conceptual nos parece muy útil para escapar de posiciones universalistas sobre el pensamiento y, por tanto, explicar multitud de situaciones, tanto de igualdad como de diversidad, en los modos de pensar. De igual manera, permite abordar la estrecha relación entre pensamiento y lenguaje. Y, por último, parece una buena opción para entender cómo lo social, tanto a nivel macro como micro, influye de manera decisiva en el funcionamiento psicológico.

REFERENCIAS

- Cole, M. (1990). Cognitive development and formal schooling: The evidence from cross-cultural research. In L.C. Moll (Ed.), *Vygotski and Education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cole, M. & Scribner, S. (1977). *Cultura y pensamiento: relación de los procesos cognitivos con la cultura*. México: Limusa.
- Cubero, M. (1991). *Un estudio sobre la Teoría de la Actividad. Su génesis y desarrollo*. Proyecto de Investigación. Universidad de Sevilla.
- Cubero, M. (1994). Algunas derivaciones de la teoría de la actividad. *Infancia y Aprendizaje*. 67-68, 3-19.
- Cubero, M. (1997). Escenarios de actividad y modos de pensamiento: un estudio sobre la heterogeneidad del pensamiento verbal. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Cubero, M. y Ramírez, J.D. (1998). Escenarios de actividad, tipos de pensamiento y modos de discurso: un estudio empírico. En M.D. Valiña y M.J. Blanco (Eds.), *Psicología del Pensamiento*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Jahoda, G. (1995). *Encrucijadas entre la cultura y la mente. Continuidades y cambios en la teoría de la naturaleza humana*. Madrid: Visor.
- Kozulin, A. (1994). *La Psicología de Vygotski*. Madrid: Alianza.
- Laboratorio De Actividad Humana (1988). *Educación y procesos cognitivos: una aproximación sociocultural*. Monografía nº 5 de Educación de Adultos. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Lave, J. (1991). *Cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lave, J. (1992). Word problems: a microcosm of theories of learning. In P. Light & G. Butterworth (Eds.), *Context and Cognition. Ways of learning and knowing*. London: Harvester Wheatsheaf.

- Leontiev, A.N. (1981). The problem of activity in Psychology. Comp., J. V. Wertsch. *The concept of activity in Soviet Psychology*. Armonk, N. Y.: Sharpe.
- Leontiev, A. N. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal Editor.
- Leontiev, A. N. (1989). The problem of activity in the history of Soviet Psychology. *Soviet Psychology*, 22-39.
- Lévy-Bruhl, L. (1926). *How natives think*. London: Allen & Unwin.
- Lévy-Bruhl, L. (1974). *El alma primitiva*. Barcelona: Península.
- Lévy-Bruhl, L. (1975). *The notebooks on primitive mentality*. N. Y.: Harper & Row.
- Lomov, B. F. (1982). The problem of activity in Psychology. *Soviet Psychology*, 21 (1), 57-91.
- Luria, A. R. (1980). *Los procesos cognitivos. Análisis sociohistórico*. Barcelona: Fontanella.
- Luria, A. R. & Vygotski, L. S. (1992). *Ape, primitive man and child. Essays in the history of behavior*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Mukanov, M. M. (1984-1985). The distinction between invariables and variables factors as alternative to Lévy-Bruhl's concept of prelogical thought. *Soviet Psychology*, 23 (2), 3-34
- Olson, D. (1986). The cognitive consequences on literacy. *Canadian Psychology*, 27, 109-121.
- Olson, D. (1994). *The world of paper*. Cambridge: Cambridge University Press
- Ramírez, J. D. (1994). Adult learning literacy. The role of private speech in reading comprehension. In V. Jhon-Steiner, C. Panofsky & L. Smith (Eds.), *Interactionist approach to language and literacy*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Ramírez, J. D., Cubero, M. & Santamaría, A. (1990). Cambio sociocognitivo y organización de las acciones: una aproximación sociocultural a la educación de adultos. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 169-190.
- Ramírez, J.D. y Cubero, M. (1995). Modes of discourse-ways for thinking. Actual debates in socio-cultural studies. *Philosophica*, 55, 69-87.
- Rogoff, B. & Lave, J., (1984). *Everyday cognition: its development in social contexts*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rogoff, B. (1993a). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (1993b). Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. In R.H. Wozniak & K.W. Fischer (Eds.), *Development in context. Acting and Thinking in specific environments*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scribner, S. (1977). Modes of thinking and ways of speaking. In P.N. Johnson-Laird & P.C. Wason (Comps.), *Thinking: Readings in cognitive Science*. N.Y.: Cambridge University Press.
- Scribner, S. (1997). *Mind and social practice. Selected writings of Sylvia Scribner*. In E. Tobah et al. (Eds.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Scribner, S. & Cole, M. (1973). Cognitive consequences of formal and informal education. *Science*, 182, 533-559.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The Psychology of literacy*. Cambridge, Mass.: H.U.P.
- Stigler, J.W., Shweder, R.A. & Herdt, G. (1997). *Cultural Psychology: Essays on comparative human development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tolman, C. (1988). The basic vocabulario of Activity Theory. *Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory*, 1, 14-20.
- Triandis, H.C. et al. (1980-1981) (Eds.). *Handbook of cross-cultural psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tulviste, P. (1982). Is there a form of verbal thought specific to childhood? *Soviet Psychology*, 2 (1), 3-17.
- Tulviste, P. (1987). L. Lévy-Bruhl and problems of the historical development of thought. *Soviet Psychology*, 25 (3), 3-21.
- Tulviste, P. (1989a). Education and the development of concepts: interpreting results of experiments with adults with and without schooling. *Soviet Psychology*, 27 (1) 5-21
- Tulviste, P. (1989b). Discussion of the works of L.S. Vygotsky in USA. *Soviet Psychology*, 27 (2), 37-52
- Tulviste, P. (1991). *The cultural-historical development of verbal thinking*. New York: Nova Science Publishers.
- Tulviste, P. (1992a). On the historical heterogeneity of verbal thought. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30 (1), 77-88
- Tulviste, P. (1992b). Diversidad cultural y heterogeneidad en el pensamiento. *Apuntes de Psicología*, 35, 5-15.
- Van Der Veer, R. & Valsiner, J (1991). *Understanding Vygotsky. A quest for synthesis*. Cambridge, Mass.: Blackwell.
- Vygotski, L. S. (1993). *Obras completas*. Vol. II. Madrid: Aprendizaje: Visor.
- Wertsch, J. V. (1981). *The concept of activity in Soviet Psychology*. Armonk, N. Y.: Sharpe, M. E.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Wertsch, J. V., Hagstrom, F. & Kikas, E. (en prensa). *Modes of speaking and modes of thinking*.
- Wertsch, J. V., Minick, N. & Arns, F. (1984). The creation of context in joint problem-solving. In B. Rogoff & J. Lave (Comps.), *Everyday cognition. Its development in social context*. Cambridge, Mass.: HUP.

