

UNA INTERPRETACIÓN DE LA PSICOLOGÍA CULTURAL: APLICACIONES PRÁCTICAS Y PRINCIPIOS TEÓRICOS

AN INTERPRETATION ON CULTURAL PSYCHOLOGY: SOME THEORETICAL PRINCIPLES AND APPLICATIONS

Moises Esteban Guitart
Universidad de Girona, España

RESUMEN

Palabras clave: Psicología cultural, mente, cultura, identidad, vivencia, geografía vital.

Recibido: Febrero 16 2011
Aceptado: Junio 15 2011

En el siguiente trabajo se exponen las bases teóricas y se ilustran algunas aplicaciones de una visión de la psicología cultural alrededor del concepto de “vivencia” y “geografía vital”. Según esta perspectiva, el desarrollo humano es el resultado de la participación en prácticas educativas a través de las cuales nos apropiamos de los “signos”, “tecnología cultural” o formas explícitas e implícitas de vida compartida. Se postulan dos supuestos y tres características. Los supuestos son que la experiencia psicológica se debe estudiar en el contexto o situación donde ésta se expresa y construye, siendo la “dieta cultural” el alimento de nuestra mente (nuestros recuerdos, temores, percepciones, sentimientos, pensamientos). Las características nos remiten a considerar la vivencia humana como unidad de análisis, en tanto realidad dinámica situada y distribuida y, finalmente, en tanto producto o resultado de la participación en particulares geografías o contextos de vida. Se esbozan aplicaciones en el campo de la psicología clínica y la rehabilitación, en el terreno socioeducativo y en el ámbito de las organizaciones o psicología del trabajo, como ejemplos de prácticas acordes a una psicología orientada culturalmente. Finalmente, se concluye considerando la necesidad de vertebrar la dimensión subjetiva, social y política de la cultura con el objetivo de ofrecer vías de comprensión ecológicas de la mente y conducta humana.

ABSTRACT

Keywords: Cultural psychology, mind, culture, identity, lived experience, vital geography.

The aim of this paper is to discuss a particular view on cultural psychology focused on “lived experience” and “vital geography” terms. It is provided some theoretical principles and applications of this perspective. According to this view, human development is the result of participation in educational practices through which people appropriate the “signs”, “cultural technology” or explicit and implicit forms of shared life. It is postulated two assumptions and three features. The assumptions are: the lived experienced should be studied in the context or situation where it is expressed and constructed, and the “cultural diet” is the food of our psyche (our memories, fears, perceptions, feelings, thoughts). The features remind us to consider the human experience as the unit of analysis, both situated and distributed, and finally, as a product of participation in particular vital geographies. Applications are outlined in the field of clinical psychology and rehabilitation, socioeducative field and in the field of social psychology of organizations, as examples of practices according to a culturally oriented psychology. Finally, it is emphasized the need to take into account the subjective, social and political sides of culture in order to develop an ecological understanding of mind and human behavior.

¿Qué se entiende por “psicología cultural”?

La psicología cultural es un modo de entender la teoría y práctica psicológica que asume la idea que la cultura y la mente son inseparables ya que se “constituyen mutuamente” (Markus y Hamedani, 2007). En palabras de Valsiner (2007: la “persona pertenece a la cultura” y la “cultura pertenece a la persona” (p. 21). Siendo la construcción de signos y símbolos, visuales y verbales, lo que constituye la cultura, y lo que a su vez subyace a la regulación de la conciencia y actividad superior humana (ver figura 1).

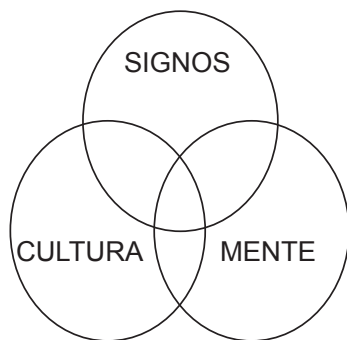


Figura 1. El vínculo mente-cultura

Se entiende por “signos”, en un sentido amplio, cualquier artefacto o instrumento psicológico y cultural construido por el hombre a través del cual éste regula su conducta: mapas, semáforos, creencias religiosas, ordenadores, notación matemática y musical, juegos, calculadoras, lenguaje oral y escrito, libros, vestidos, banderas, señales de tráfico, modelos, fórmulas, esquemas, gráficos y cualquier otro producto cultural encarnado en contextos de actividad e instituciones como el trabajo, la familia, la iglesia o la escuela (Cole, 1996; Vygotski, 1979). En este sentido, la cultura sería un conjunto de dispositivos semióticos encarnados en contextos institucionalizados de actividad, lo que más adelante llamaré “geografía vital”. Unos dispositivos que materializan ciertas formas explícitas e implícitas de vida compartida por una determinada unidad cultural: una familia, un grupo deportivo o religioso, un determinado grupo nacional, una comunidad o un país.

Por “mente humana” me refiero a los “procesos psicológicos superiores” de Vygotski (1997a). Es decir, las formas de conducta basadas en la utilización de signos y símbolos que acompañan una determinada operación psicológica. Por ejemplo, cuando anotamos una fecha importante

en una libreta estamos utilizando un artefacto cultural, la libreta, para expandir una operación psicológica: la memoria, el recuerdo. Por lo tanto, la mente humana sería el resultado de la apropiación de signos y símbolos culturales como el lenguaje, los mapas, la notación matemática o el uso de Internet; artefactos culturales que organizan, controlan, dirigen, constriñen la conducta humana. Lo que Vygotski (1997a) llamaba principio de la significación: el proceso de creación y utilización de signos artificiales con el objetivo de controlar la conducta, propia y ajena (Esteban, 2010c).

Dicho con otras palabras, no es que las personas vivamos en determinadas culturas como puede ser la cultura española, la cultura catalana, la cultura católica, la cultura del Barça o la cultura europea, sino que las personas viven culturalmente, al igual que el pez vive en el agua. Cultura, en tanto que reguladores semióticos, es la raíz inherente a las funciones psicológicas humanas, no una causa o entidad externa que tiene determinados efectos sobre la emoción, la cognición y la conducta (Valsiner, 2009). La cultura católica no “causa” una determinada emoción de penitencia y sacrificio, sino que la persona experimenta penitencia y sacrificio a través de la cultura católica.

Esto conlleva asumir que para entender la formación y las características psicológicas de las personas tenemos que recurrir al estudio de los contextos -“externos” (“geografía vital”) e “internos” (“vivencia”) a la vez- en los que, directa o indirectamente, estos participan -se apropian y utilizan-; y para entender la cultura tenemos que recurrir a los sentidos y significados que los hombres y mujeres construyen -se apropian y utilizan-. No hay modo más preciso de estudiar la mente humana que analizar el nicho ecológico que la envuelve, es decir, la “geografía vital” compuesta por determinados espacios físicos y simbólicos, instituciones, artefactos, actividades y relaciones sociales, espacios considerados psicológicos y que trascienden la frontera cartesiana entre “lo psicológico” -lo subjetivo, la persona- y “lo físico” -lo objetivo, el ambiente- (Acosta-Iriqui, 2010; Esteban, 2010a). Bajo una perspectiva vygotkiana, “lo psicológico” se

distribuye y se sitúa en el individuo y más allá de él: en las otras personas o agentes sociales, los artefactos que le rodean, los conceptos culturales o los territorios y espacios circundantes. Aspecto que desarrollaré más adelante.

Ante la pregunta “¿qué es la psicología cultural?” Shweder (1990, p. 1) afirmaba: “es el estudio de la manera en que las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, expresan y transforman la mente humana”. En realidad, es el estudio de la “tensión irreducible” (Wertsch, 1999) entre las personas y los objetos, instrumentos o artefactos culturales que utilizan. Según Serrano (1996, p. 99): “la psicología cultural es el estudio de la constitución mental de y por las formas simbólicas -esto es, acciones y expresiones humanas significativas, discursivamente estructuradas, históricamente contextualizadas y socialmente producidas, reproducidas y transmitidas”.

A pesar de que se pueden distinguir distintos enfoques y perspectivas en psicología cultural (Esteban y Ratner, 2010; Ratner, 1999), podríamos afirmar que los distintos autores y perspectivas “comparten una idea crucial, la meta de la psicología cultural es entender cómo los procesos de desarrollo humano tienen lugar en la cultura” (de la Mata y Cubero, 2003, p. 185). Y por “cultura” no se quiere decir algo abstracto, incorpóreo, alejado de la vida de las personas. Muy al contrario, se trata precisamente de formas de vida, prácticas familiares, sistemas económicos, mensajes televisivos, rituales culturalmente coloreados, sentidos y significados compartidos por una determinada pareja o grupo nacional, símbolos religiosos y demás artefactos físicos y simbólicos que constituyen el origen, el sustrato, la raíz del fenómeno psicológico (Cole, 1996; Cubero y Ramírez, 2005; Esteban, 2010a; Moll, 1997; Ratner, 2010, 2011; Santamaría, 2004; Valsiner y Rosa, 2007).

Recientemente Jerome Bruner (2005, p. 54) ha definido la psicología cultural como “el estudio de la vida mental situada, el estudio del proceso mental en vivo”. Frente al ejercicio de la abstracción cognitiva y la tradición experimental, que la psicología cultural no niega ni aniquila (Santamaría, 2004), se suma el interés en estu-

diar el fenómeno psicológico bajo la influencia “de lo cultural”. Es decir, bajo dos supuestos. En primer lugar, 1) la influencia de las formas explícitas e implícitas de vida compartida (Esteban, 2008). En segundo lugar, 2) la necesidad “ecológica” de situar la mente en su contexto o geografía de vida (Esteban, 2010a). Vamos a analizar ambos supuestos.

Dos supuestos de una psicología cultural: “somos aquello que hacemos” y el concepto de “geografía vital”

1) Al igual que nuestro organismo se nutre de las proteínas y demás sustancias adquiridas a través de la alimentación, nuestra mente (nuestros deseos, expectativas, percepciones, recuerdos, emociones y pensamientos) se desarrolla gracias a la “dieta cultural” (del Río y del Río, 2008). Aquello que vemos en la televisión, la conversación que mantenemos con nuestros amigos y amigas, las relaciones familiares, nuestro equipo de fútbol, nuestra religión, etc. (del Río y Álvarez, 2007). En este sentido, gracias a los avances en neurociencia cognitiva y en neurorehabilitación, hoy sabemos que “somos aquello que hacemos”. Dicho con otras palabras, que el cerebro de un japonés y un americano son distintos (Tsunoda, 1985) y que incluso el cerebro de un americano en relación a otro americano también lo son.

Los cambios producidos en nuestro cerebro y nuestra conducta son el resultado del uso. Es decir, aquello que no se utiliza se pierde o, dicho positivamente, aquello que se utiliza se desarrolla. Es la capacidad de nuestro cerebro de ser plástico (adaptarse, ajustarse) al ambiente (Hutenlocher, 2002; Li, 2007).

Los taxistas de Londres, por ejemplo, tienen una memoria espacial extraordinaria. En comparación con no-taxistas de la misma edad y, en función del tiempo que llevan trabajando, muestran un hipocampo anterior más pequeño y un hipocampo posterior más grande (Maguire, Woollett y Spiers, 2006). Ello indica que al utilizar las habilidades de navegación espacial de modo habitual, desarrollan considerablemente la zona cerebral implicada en estas habilidades.

Del mismo modo, estudios realizados por Christo Pantev y su equipo de la Universidad de Münster muestran como la parte que procesa el sonido (el córtex auditivo) es un 25% más grande en músicos expertos comparado con personas que no han tocado nunca ningún instrumento (Herholz, Lappe, Knief y Pantey, 2008). Más concluyente aún parece ser un reciente estudio publicado en *Nature* que revela que personas que han aprendido malabares, practicando con tres bolas un minuto diario durante tres semanas, presentan un aumento en el área temporal mediana y la zona intraparietal posterior, áreas vinculadas con el procesamiento de la información visual del movimiento. No obstante, cuando los participantes dejan de hacer malabares, después de tres meses, las regiones recuperan la magnitud original (Draganski, Gaser, Busch, Schuierer, Bogdahn y May, 2004).

Otra vez más, “somos aquello que hacemos” o, en palabras de Ratner (2006) “somos producidos por los productos que producimos” (p. 13). De hecho, lo que Vygotski nos muestra es que superamos nuestras restricciones, limitaciones y regulaciones biológicas a partir de nuestra intervención sobre nosotros mismos a través de la modificación del medio. Poniendo, por ejemplo, el despertador a las 9 de la mañana. “Vygotski dice que la cultura ha permitido al hombre “condicionarse a sí mismo desde fuera” (mediante el despertador, la bandera, el semáforo, el crucifijo, la agenda, la medicación) y, al hacerlo, dejar paradójicamente de estar condicionado. Un condicionamiento asumido permite superar el condicionamiento. La libertad es el producto de aprender a darse órdenes a sí mismo, de aprender a obedecerse” (del Río y Álvarez, 1997, p. 109). De modo que superamos nuestra “memoria asociativa natural” mediante la creación de monumentos, anotando datos importantes en una agenda o ordenador, lo que se podría llamar “memoria culturalmente asistida”. Del mismo modo, ampliamos nuestra “percepción natural” gracias a los prismáticos, gafas, telescopios y demás artilugios que nos permiten ver mejor.

Dicho de otro modo, nuestra identidad, en particular, y nuestra mente, en general, es el

resultado de la participación en prácticas educativas, es decir, actividades sociales, pautadas culturalmente y situadas históricamente (Esteban, 2010b; Esteban y Vila, 2010; Esteban, Bastiani y Vila, 2009; Esteban, Nadal y Vila, 2008). Rogoff (2003) lo denomina: “apropiación participativa”: proceso a través del cual los individuos transforman su comprensión, conocimiento y responsabilidad mediante el compromiso y la participación guiada en actividades culturales.

Estas formas simbólicas o recursos narrativos constituyen, según la psicología cultural, el ingrediente fundamental y característico de toda comunidad, así como de todo evento psicológico. Se trata de las banderas de un grupo nacional o equipo de fútbol, las canciones o himnos asociados, la lengua, vestidos o demás “artefactos explícitos” que son compartidos por un determinado grupo humano. Pero estas formas simbólicas o recursos narrativos son también aquellas ideas o “nociones implícitas” compartidas por un agregado como la idea lineal del tiempo en sociedades occidentales o del eterno retorno, tiempo cíclico, en culturas orientales (Esteban, 2010a). En definitiva, los procesos psicológicos superiores son “hechos culturales”, se forman a través de la participación de las personas en la vida social en actividades como trabajar, educarse, rezar, gobernar, alimentarse, discutir, enamorarse. Actividades que estructuran el cómo pensamos, percibimos, imaginamos, sentimos, recordamos, así como el contenido de lo que hacemos y el por qué lo hacemos. En definitiva, nuestra memoria, pensamiento, inteligencia, emoción, lejos de ser procesos únicamente naturales, son básicamente productos culturales que se desarrollan a través de la educación, entendida como “el control artificial de los procesos naturales de desarrollo” (Vygotski, 1997b, p. 88).

2) El segundo supuesto anunciado consiste en postular la “geografía vital” como marco y mecanismo subyacente al desarrollo psicológico. Recuperando la definición de Bruner, la psicología cultural es “el estudio de la vida mental situada, el estudio del proceso mental en vivo” ya que su expresión depende de este nicho ecológico. Hay distintas evidencias empíricas que muestran como el rendimiento en una determinada com-

petencia, por ejemplo la teoría de la mente o la comprensión social, depende del instrumento a través del cual se evalúa; incluso del contexto, natural o artificial, en el cual se realiza esta evaluación (Carpendale y Lewis, 2006; Esteban, Sidera, Serrano, Amado y Rostan, 2010).

Esta idea no es nueva. Ya desde la *ecología del desarrollo humano* de Bronfenbrenner (1979), la psicología ha tomado consciencia de que la mente humana siempre surge, se forma y se transforma en un contexto, concreto y determinado. La autoestima y el autoconcepto, por ejemplo, cambian abruptamente en reacción a los tipos de gente a los que uno se encuentra o frente a los cuales se presenta. Aún más, se acomoda en respuesta a las observaciones positivas o negativas que la gente hace sobre ellos (Gergen, 1982). En este sentido, la identidad humana puede considerarse como producto de las situaciones, del conjunto de relaciones heredadas y formadas, así como de las actividades en las que se expresa (Esteban y Vila, 2010; Esteban, Bastiani y Vila, 2009; Esteban, Nadal, Vila y Rostan, 2008; Penuel y Wertsch, 1995). Frente al contacto con personas de más edad o que se perciben más poderosas, la gente tiende a considerar su identidad de forma muy distinta, respecto a la manera en que se ven en presencia de personas más jóvenes u objetos de menor estima (Gergen y Taylor, 1969). Es, precisamente, el vínculo entre el contexto, mediato e inmediato, y la experiencia psicológica lo que ha llevado a algunos autores a subrayar el carácter geográfico del desarrollo humano (Esteban, 2010a; Greenfield, 2009; Keller, 1997).

Greenfield (2009), por ejemplo, ha desarrollado el concepto de “ecologías sociodemográficas” para capturar el impacto del cambio social en los valores culturales y contextos de aprendizaje, repercutiendo en el desarrollo psicológico. Al igual que otros autores, como Keller (2007), Greenfield ha reactualizado el debate alrededor del individualismo y el colectivismo en psicología transcultural y psicología cultural. Esta postura enfatiza el vínculo o relación entre tres aproximaciones teóricas: un modelo ecocultural (que enfatiza las condiciones sociodemográficas como el impacto de un contexto urbano o ru-

ral), una perspectiva sociohistórica (centrada en el estudio de los procesos de socialización o ambientes de aprendizaje) y una aproximación asociada a los valores culturales (que pone el acento en las creencias y valores compartidos por una determinada unidad cultural) (Greenfield, Keller, Fuligni, Maynard, 2003). Estos marcos teóricos se ponen en relación en un “modelo causal multinivel” (Greenfield, 2009) según el cual los factores sociodemográficos promueven determinados valores culturales (que se adaptan a las necesidades del entorno), que a la vez estimulan particulares ambientes de socialización y aprendizaje que dirigen, de determinada manera, el curso del desarrollo humano (ver figura 2).

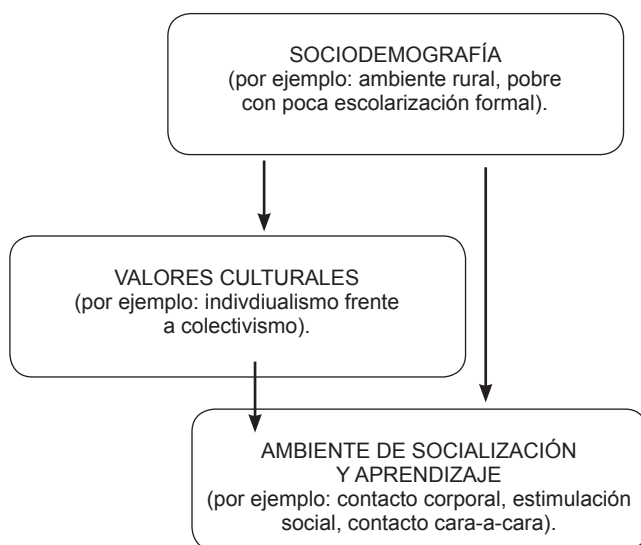


Figura 2. El “modelo causal multinivel” de Greenfield (2009)

En relación a las condiciones sociodemográficas, se ha postulado la existencia de dos ambientes culturales prototípicos: 1) familias urbanas de clase media, con escolarización formal que viven en sociedades altamente tecnológicas y capitalistas, y 2) familias rurales, con poca escolarización formal, basadas en economías de subsistencia y escasa presencia de tecnología. Lo que Greenfield (2009), recuperando la distinción del sociólogo Tonnies, llama “sociedad” (“*gesellschaft*”) frente a “comunidad” (“*gemeinschaft*”). Mientras que las primeras se asocian a un modelo cultural que fomenta la

independencia, autonomía de los miembros, y el pensamiento abstracto (razonamiento lógico, hipotético-deductivo); las segundas fomentan la interdependencia, inserción en jerarquías y respeto por las normas y reglas sociales, así como el pensamiento práctico o intuitivo (Greenfield, 2009; Keller, 2007). En el caso de la identidad, por ejemplo, se ha sugerido que el primer sistema sociodemográfico se asocia con autoconceptos competitivos, únicos, separados, autónomos, que se focalizan en estados mentales y rasgos de personalidad; mientras que el segundo sistema está vinculado a autoconceptos interdependientes, en los que la persona se define como integrante en un sistema social, manteniendo la armonía de las relaciones sociales y aceptando las jerarquías, normas y reglas comunitarias (Esteban y Vila, 2010).

A pesar de que Greenfield (2009) sostiene que las “ecologías sociodemográficas” no son estáticas sino que cambian, se ha criticado la noción estereotipada y excesivamente dicotómica que maneja la autora (Esteban y Vila, 2010; Esteban, Bastiani y Vila, 2009; Raeff, 2006; Rogoff, 2003). Nociones como “individualismo” y “colectivismo” eliminan importantes diferencias y variabilidades individuales. Además, un meta-análisis realizado por Oyserman, Coon y Kimmelmeier (2002) ha mostrado que el individualismo y el colectivismo son conceptos “ortogonales”. Es decir, ambos fenómenos existen en todas las sociedades e influyen en los procesos psicológicos en función de la situación. Se trataría, entonces, de constructos fluidos y dinámicos vinculados a determinados ambientes locales, “cultura próxima”, en relación con diseños más macro “cultura distal” (Esteban y Bastiani, 2011). Dicho con otras palabras, la expresión de aspectos individualistas o colectivistas dependería de la situación (Esteban, Bastiani y Vila, 2009), y lo que se hace disponible en esta situación (Oyserman y Lee, 2008), de modo que la persona tendría acceso, ya sea a través de Internet, el trabajo, la escuela, a valores individualistas y colectivistas. A esta objeción se puede contra-argumentar que a pesar de que están presentes en todas las culturas, en determinadas sociedades predominan aspectos vinculados al individualismo, mientras que en otras aspectos

relacionados con el colectivismo. Al adaptarse a estos nichos ecológicos, la persona asume la lente cultural que mejor encaja (Greenfield, 2009). Sin embargo, se podría argumentar que no siempre es así. Cosa que explicaría la existencia de elementos individualistas y colectivistas en una misma sociedad (Esteban, Bastiani y Vila, 2009; Esteban y Ratner, 2011). Además, quisiera hacer otra objeción al modelo de Greenfield (2009).

Según la teoría vygotskiana, las personas controlan su conducta a través de la modificación que hacen de su medio. Dicho con otras palabras, entre el individuo y el mundo siempre existe una mediación cultural y psicológica, ya que los entornos aparecen psicológica y culturalmente coloreados. Esta premisa cuestiona el carácter unidireccional que se presupone en el modelo de Greenfield (ver figura 2). Los valores culturales, por ejemplo, afectan los ambientes sociodemográficos. De modo que un alcalde que quiere fomentar la escolarización formal de su ciudad diseñará el medio, lo sociodemográfico, de una determinada manera. En breve, el esquema es excesivamente simplista y unidireccional. Además de que utiliza el concepto de “causa”, muy problemático en Ciencias Sociales. Teóricamente y, según el modelo, todas las personas que forman parte de un determinado ambiente sociodemográfico (rural, pobre, con escasa escolarización formal, poca tecnología cultural) deberían mostrar conductas colectivistas. No obstante, ello no sucede (Esteban, Bastiani y Vila, 2009). Como he sugerido anteriormente, los ambientes sociodemográficos pueden mezclar aspectos de los dos modelos prototípicos postulados por Keller (2007) y Greenfield (2009), estando sometidos al cambio histórico de modo que en una supuesta sociedad tradicional y colectivista como China pueden emerger y coexistir aspectos vinculados a una sociedad individualista (Esteban y Ratner, 2011). Esto hace que en un determinado “retrato de identidad” de una persona que pertenece a una “comunidad”, contexto de vida colectivista (los indígenas de Chiapas), pueda aparecer también aspectos vinculados a una “sociedad” individualista como, por ejemplo, la autodefinición a partir de rasgos de personalidad o la mención al “futuro ideal” (Esteban y Vila, 2010).

Además, hay un aspecto que se echa de menos en el análisis de Keller y Greenfield, el carácter político de los contextos de vida (Ratner, 2011), aspecto que desarrollaré más adelante.

Teniendo en cuenta estas objeciones, planteo la noción de “geografía vital” en lugar del concepto, demasiado rígido y estereotipado, de “ecologías sociodemográficas” básicamente traducidas en dos modelos prototípicos (Greenfield, 2009; Keller, 2007). Dicho con otras palabras, la conceptualización de Greenfield y Keller idealiza dos modelos ecológicos, aspecto que no permite capturar la mezcla y heterogeneidad de rasgos sociodemográficos puestos en relación en un mismo territorio producto de la globalización y la inmigración transnacional en las sociedades contemporáneas.

En este sentido, distintos estudios muestran el carácter híbrido y fronterizo de la identidad humana (Esteban, Vila y Bastiani, 2010), además de la “independencia” e “interdependencia” como fenómenos “ortogonales” (Oyserman, Coon y Kemmelmeier, 2002), múltiples e inseparables (Raef, 2006). En un ambiente, ecología, supuestamente colectivista -Chiapas (México)- se encuentran identidades o autoconceptos supuestamente “independientes” o “interdependientes” en función de la participación en una geografía vital determinada: una universidad con un determinado modelo educativo, por ejemplo. De modo que mestizos e indígenas que estudian en universidades privadas se asocian a identidades independientes, mientras que aquellos que asisten a universidades públicas y, sobre todo, interculturales, muestran -desarrollan- identidades interdependientes (Esteban, Bastiani y Vila, 2009; Esteban, 2011a; Esteban y Bastiani, 2011). Por lo tanto, el concepto de “ecologías sociodemográficas” de Greenfield (2009), así como los dos modelos prototípicos descritos por Keller (2007), no permiten capturar el carácter dinámico y situado de toda realidad cultural y psicológica.

Según la noción de “geografía vital”, los ambientes de aprendizaje y entornos sociodemográficos se comprenden como prácticas, y las prácticas conllevan mezcla, movimiento, flujo. Kagitçibasi (2005), por ejemplo, ha documenta-

do la existencia de identidades o autoconceptos autónomo-relacionales (“autonomous-relatednes self”) resultado de la urbanización y el desarrollo económico y tecnológico en ambientes con valores colectivistas. Específicamente, madres en ambientes rurales que han participado en programas de educación formal modifican sus ideas y prácticas parentales (Kagitçibasi, 1996),

así como se ha demostrado que la alfabetización modifica profundamente los modos de pensamiento e identidad (Cubero y Ramírez, 2005; Santamaría, 2000). De modo que la cultura, lejos de ser un estereotipo abstracto y general, se materializa en determinadas prácticas de vida en las que conviven y pelean modelos de racionalidad y actividad.

Tabla 1
Componentes de cualquier “geografía vital”

Componente	Explicación	Ejemplos
Artefactos	Se trata de dispositivos (recursos) a la vez físicos y simbólicos históricamente acumulados y socialmente transmitidos que amplifican, regulan y controlan la conducta y actividad humana. Por artefactos se entiende objetos e ideas o creencias culturales -narraciones-.	Lancha para navegar en el Cañón del Sumidero, presa hidroeléctrica Manuel Moreno Torres, escudo de Chiapas, una cruz en el monasterio de Santa María de Montserrat, la Virgen de Montserrat, la leyenda del encuentro de la Virgen “la Moreneta”, la creencia en Dios.
Relaciones sociales	Es el mecanismo a través del cual las personas crean, modifican y aprenden a utilizar determinados artefactos.	Las instrucciones del guía turístico en el Cañón del Sumidero en relación a la navegación, el diálogo entre los seminaristas en el monasterio de Montserrat.
Ambiente físico-simbólico	Características naturales, teñidas culturalmente, de un territorio como una montaña, un río, la vegetación, así como las condiciones meteorológicas y variables sociodemográficas como la pobreza, alfabetización, el carácter rural frente a urbano.	El río Grijalva en el Cañón del Sumidero, la montaña de Montserrat.
Actividades (prácticas)	Actuaciones socialmente diseñadas (alimentación, trabajo, educación) a través de las cuales las personas sobreviven, adaptándose al medio a través de su interiorización y transformación.	Una visita turística en el Cañón del Sumidero, una celebración litúrgica en el monasterio de Montserrat.
Instituciones	Se trata de cualquier estructura de orden social que gobierna, a través de normas, roles, prácticas y modelos de conducta, la acción de las personas.	El gobierno del Estado de México en el Cañón del Sumidero a través de la presa hidroeléctrica, una campaña publicitaria de los medios de comunicación que difunden el Cañón como destino turístico, la iglesia católica en el monasterio de Montserrat.

El concepto de “geografía vital” enfatiza los aspectos situados y distribuidos de la agencia humana. De acuerdo con esta concepción, el desarrollo humano no sería nunca algo genérico, sino que sería consubstancial a espacios situados en el tiempo que acompañan y permiten la experiencia psicológica. En este sentido, la “geografía vital” sería la parte “objetiva”, interpsicológica, de la experiencia o vivencia humana. Incluye la estructura de los ambientes físicos, los artefactos disponibles y consumidos, la estructura socioeconómica, así como las prácticas realizadas en instituciones determinadas que encarnan ciertos valores o creencias culturales. En definitiva, la teoría del cambio social de Greenfield nos parece simplista, al reducirlo a un mero paso de la “comunidad”, como ambiente prototípico e ideal, a la “sociedad”, como otro elemento prototípico e ideal, o viceversa. El cambio social asociado a los procesos migratorios, por ejemplo, conlleva procesos de continuidad y discontinuidad cultural entre la sociedad de origen y de destino, no pudiendo ser captados por la dimensión individualismo frente a colectivismo, sociedad frente a comunidad.

Un ejemplo de “geografía vital” sería el “Cañón del Sumidero”, en Chiapas (México), o la “montaña de Montserrat”, en Catalunya (España). Se trata de escenarios de vida, a la vez físicos y simbólicos, en los que se realizan determinadas prácticas, encarnando determinados conceptos culturales y disponiendo particulares artefactos culturales (tabla 1).

El Cañón del Sumidero es una falla geológica que se levanta sobre el cauce del río Grijalva cerca de Tuxtla Gutiérrez (la capital del estado de Chiapas). Se considera una de las más espectaculares de América, iniciándose en Chiapa de Corzo hasta la desembocadura artificial, la presa hidroeléctrica Manuel Moreno Torres, conocida como “Chicoasén”. Cuenta la leyenda que en época de la colonización española, los valientes indígenas chiapanecos se revelaron contra los colonizadores y se negaron a pagar tributos hasta que se arrojaron por la parte más alta cayendo al río Grijalva. La relevancia de esta geografía es tal que incluso forma parte del Escudo de Chiapas, convirtiéndose en un elemento de identificación

colectiva de los chiapanecos. Además y, desde el año 1980, es un parque nacional visitado por miles de turistas al año. La “geografía” del Cañón del Sumidero se convierte en “geografía vital” al estar psicológica y culturalmente mediada. Sirve como reclamo turístico, elemento identitario, así como proveedor de electricidad, gracias a la presa hidroeléctrica Manuel Moreno Torres. De modo que es un producto cultural que produce determinados fenómenos psicológicos como el orgullo hacia el Estado de Chiapas. En el caso del monasterio de Santa María de Montserrat, se trata de un recinto benedictino que se encuentra en la montaña de Montserrat, perteneciente a la comarca del Bages (provincia de Barcelona, España). Se trata de un símbolo para Catalunya y se ha convertido en un punto de peregrinaje para creyentes y de visita obligada para los turistas. La orografía escarpada de la montaña se convierte en “geografía vital” al incrustar en el entorno significados, prácticas y artefactos particulares como determinadas leyendas populares. La más conocida es la de “la Moreneta”. Cuenta la leyenda que la primera imagen de la Virgen de Montserrat la encontraron unos niños pastores en el 880. Tras ver una luz en la montaña, los niños encontraron la imagen en el interior de una cueva. La imagen que en la actualidad se venera, un auténtico artefacto, signo y tecnología religiosa, es una talla románica del siglo XII realizada en madera de álamo que representa a la Virgen con el niño sentado en su regazo y mide unos 95 centímetros de altura. En su mano derecha, la Virgen sostiene una esfera que simboliza el universo; el niño tiene la mano derecha levantada en señal de bendición mientras que en la mano izquierda sostiene una piña. La Virgen es de color negro y popularmente ha tomado el apelativo de “la Moreneta” (“la Morenita”). El 11 de septiembre de 1884, el Papa León XIII declaró oficialmente a la Virgen de Montserrat como la patrona de Catalunya. No es difícil imaginar los sentimientos, experiencias y pensamientos que evoca esta particular geografía vital. Por un lado, al igual que pasaba con el Cañón del Sumidero, es un símbolo nacional, en este caso de Catalunya. Por otro lado, ejerce la función comercial de atraer, también como el Cañón del Sumidero,

turismo. Finalmente, es un punto de encuentro para feligreses, realizando misas y eventos que ensalzan creencias religiosas.

Los ejemplos brevemente descritos ilustran la geografía en tanto que actividad psicológica y cultural. Precisamente, como ha reivindicado Scribner, el gran mérito de Vygotski fue “humanizar” el mundo, es decir, dar contenido social, carácter psicológico a lo que nos rodea. “El don especial de Vygotski fue el de poder captar el significado de lo social tanto en las cosas como en la gente. El mundo en que vivimos esta humanizado, repleto de objetos materiales y simbólicos (signos, sistemas de conocimientos) que están contruidos culturalmente, de origen histórico, y de contenido social. Ya que todas las acciones humanas, incluyendo los actos de pensar, implican la mediación de tales objetos (“herramientas y signos”), son, solo por esto, de una esencia social” (Scribner, 1990, p. 92). Del mismo modo la “geografía”, históricamente moldeada, en tanto que territorio escenario de la actividad humana, es un espacio cultural, repleto de significados, artefactos, actividades. Es, por lo tanto, “geografía vital”. La cultura como “geografía vital” es, ante todo, “psicología externa”, que ofrece a las personas modelos, simbolizando reglas, mitos y valores de un determinado grupo cultural.

¿Por qué una psicología cultural?

Tanto la necesidad de estudiar la mente humana en el contexto o situación -“geografía vital”- en el que se expresa y construye (supuesto b); como el análisis del influjo de la “dieta cultural” sobre nuestra percepción o vivencia (supuesto a) sitúan el por qué de una psicología orientada culturalmente. Dicho de otro modo: no hay más remedio que recurrir a la “constitución mutua” (Markus y Hamedani, 2007) entre mente y cultura para entender la creación y desarrollo de lo psicológico, es decir, los procesos de dotación de sentido y negociación de significado que nos permiten entender nuestro alrededor, así como regular nuestras conductas (Bruner, 1990).

El origen de este planteamiento nos remite, como mínimo, a dos de los grandes de la psi-

cología, Wilhelm Wundt, considerado el padre de la psicología moderna, y Lev S. Vygotski, precursor de la psicología cultural (Esteban y Ratner, 2010). Según el primer, lo subjetivo, cómo captamos aquello que estamos percibiendo, requiere ser comprendido siguiendo la “psicología de los pueblos” (Wundt, 1928). Las actividades mentales superiores, y eso Vygotski lo hereda de Wundt, no son accesibles a la investigación experimental, entendida esta en su sentido restringido (análisis de los tiempos de reacción). Su estudio exacto solamente es posible a través de las obras colectivas, por ejemplo el lenguaje o el rito. Cabe recordar que para Wundt, al igual que para Vygotski (1985), las leyes del pensar no las hallamos por experimento ni por introspección, sino en el estudio del desarrollo del lenguaje y su motivación social. Retomando la definición de Shweder (1990, p. 1): “la psicología cultural es el estudio de la manera en que las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, expresan y transforman la mente humana”. Y es que según Vygotski (1979) lo psicológico tiene un origen y una dimensión sociocultural sin la cual no puede ser explicado. Esta opción, sea dicho de paso, tiene una vertiente aplicada claramente relevante para el científico social y es que para cambiar lo humano, para promover y mejorar el bienestar psicológico y la calidad de vida de las personas, lo relevante es intervenir y mejorar el entorno que moldea nuestra experiencia o “geografía vital”, la reforma social (Ratner, 2006). Este me parece que es, como intentaré ejemplificar y justificar más adelante, el principal motivo o el “para qué” -el sentido- de una psicología cultural.

Tres principios de una psicología cultural

En uno de los libros fundacionales de la psicología cultural, Michael Cole (1996) expone siete características principales de esta corriente que llama “segunda psicología”: 1- la acción mediada en un contexto como unidad de análisis, 2- la importancia del método genético como herramienta de estudio, 3- el análisis de los acontecimientos en la vida diaria, 4- la naturaleza co-construida y distribuida de la mente

humana, 5- la actuación del individuo a pesar del apriorismo de los entornos, 6- la interpretación como marco hermenéutico y 7- la combinación de metodologías propias de las ciencias sociales con otras más próximas a las ciencias biológicas. A continuación voy a plantear tres características que están en concordancia con los supuestos 1) y 2) anteriormente anunciados, y que giran alrededor del concepto de vivencia humana (Esteban, 2009).

1) *La vivencia humana como unidad de análisis*. Según Vygotski (1996) la unidad dinámica de análisis de la consciencia es la vivencia o experiencia humana (“perezhivanie”). “Podemos señalar así mismo la unidad para el estudio de la personalidad y el medio. En psicología y psicopatología esa unidad se llama vivencia. La vivencia del niño es aquella simple unidad sobre la cual es difícil decir si representa la influencia del medio sobre el niño o una peculiaridad del propio niño. La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo (...) la verdadera unidad dinámica de la conciencia, unidad plena que constituye la base de la conciencia es la vivencia” (Vygotski, 1996, p. 383).

En inglés se ha traducido el término “perezhivanie” a “lived experience” o “emotional experience” (Van der Veer y Valsiner, 1994). Sin embargo, para González Rey (2011) “perezhivanie”, resultado de la unión de aspectos afectivos, emocionales y cognitivos, intelectuales, es una unidad para el análisis de la personalidad que Vygotski introduce en el contexto del estudio del desarrollo psicológico y que va más allá que la mera “experiencia emocional” ya que está se encuentra, según Vygotski, intelectualmente organizada.

Efectivamente, Vygotski utiliza este concepto en una de las últimas conferencias que realiza, concretamente la ofrecida en el curso académico de 1933-1934 en el Instituto Pedagógico Herzen de Leningrado titulada “la crisis de los siete años”, e incluida en las Obras Escogidas de Vygotski, siendo material para un libro que el autor estaba realizando sobre psicología del desarrollo humano (Vygotski, 1996). En dicha obra, el autor plantea la noción de “vivencia” como unidad dinámica de la conciencia para

enfatar el paso intermedio o relación entre la personalidad y el medio. En particular, el medio en relación a la persona en desarrollo, “un mismo medio, tomado en sus índices absolutos, tiene significados totalmente distintos para el niño de uno, tres, siete y doce años” (Vygotski, 1996, p. 382). En este sentido, la “vivencia determina de qué modo influye sobre el desarrollo del niño uno u otro aspecto del medio” (Vygotski, 1996, p. 383). En definitiva, la “vivencia” se traduce en “el modo cómo vive dicha situación el niño (...) Si tuviéramos que formular una tesis formal, un tanto generalizada, sería correcto decir que el medio determina el desarrollo del niño a través de la vivencia de dicho medio” (Vygotski, 1996, p. 383).

También en el trabajo de Bronfenbrenner (1979) se encuentran ideas parecidas a las de Vygotski en relación a la importancia de cómo la persona representa, percibe, el entorno, más que el entorno por sí mismo. No es casualidad que los dos autores mencionen a Kurt Lewin, psicólogo influenciado por la fenomenología. “En este trabajo se define el desarrollo como un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él” (Bronfenbrenner, 1979, p. 23). Cuando un niño o niña cree, interpreta o percibe un objeto redondo en tanto que pelota puede asomarse a él y disponerse a chutar. Mientras que si otro niño o niña piensa que aquello es de adorno y se puede romper, hará caso omiso y jugará con otro objeto. Desde este punto de vista, el desarrollo humano consiste en adquirir una concepción de uno mismo y, aquello que nos rodea, más amplia, diferenciada, compleja (Bronfenbrenner, 1979). Siendo la conducta, en definitiva, resultado de esta concepción, interpretación o valoración subjetiva (Gifre, Monreal y Esteban, 2011). Según Nelson (2007), no cabe conducta psicológica sin vivencia o experiencia: “Nada psicológico ocurre sin ella. La experiencia es la transacción de la persona con aspectos del mundo externo. Es pragmática y local, orientada des del yo y sus preocupaciones, dependiendo de la motivación y la atención. La experiencia es subjetiva y, a la vez, está sumisa al cambio y a la continuidad a lo largo del periplo vital” (Nelson, 2007, pp. 8-9).

Para mí la “vivencia” se convierte en el aspecto subjetivo de la cultura al reconocer que los factores culturales están mediados por fenómenos psicológicos (experiencia psicológica, vivencia) que a la vez tienen un origen social y están culturalmente organizados. Sin embargo, distintas experiencias culturales promueven el desarrollo de distintas vivencias. De modo que las prácticas y factores culturales no generan, directamente, conducta. La motivación, percepción, cognición, memoria, identidad, emoción, afectividad colorean y filtran la relación con el medio, resultando una determinada respuesta en función de esta mediación psicológica. Al fin y al cabo, se trata de la función reguladora de la conciencia humana, aspecto reivindicado por Vygotski en varias ocasiones (1979; 1996; 1997a). Sin embargo, experimentar el mundo de determinada manera es un resultado cultural, producto de las experiencias previas y las fuerzas de la situación. Por ejemplo, ser un profesor de universidad, jugador de fútbol o ejercer de abogado conlleva aprender determinadas habilidades y modos de sentir y experimentar las distintas actividades. Es decir, uno encarna el rol de profesor, jugador o abogado, mostrando conductas adecuadas a la actividad y al contexto. Siendo también verdad que uno “experimentará” de una particular manera el ejercicio de profesor, jugador y abogado.

Probablemente no todos los psicólogos culturales estarían de acuerdo en asumir la “vivencia” como unidad de análisis. En realidad, se han propuesto otras unidades de análisis que siempre tienen la misma misión: representar, a la vez, al sujeto (la mente) y la cultura (el “entorno”). Wertsch (1991; 1999), por ejemplo, postula, en la investigación sociocultural, la “acción mediada” como vínculo entre la acción mental y el contexto cultural, institucional e histórico donde se produce esa acción (Wertsch, 1991; 1999). El concepto de acción o actividad mediada alude a una idea ya expresada a lo largo del artículo según la cual la agencia humana se explica a través de la actuación del individuo(s) con determinados medios mediadores o, dicho con otras palabras, la operación con determinados “signos” o artefactos culturales como el lenguaje. Si bien es verdad que

creo que este es uno de los fundamentos más importantes de la psicología cultural, pienso que la “acción mediada” como unidad de análisis es insatisfactoria por dos motivos.

En primer lugar, al afirmar la acción o actividad mediada como unidad de análisis y objeto de estudio de la psicología cultural o sociocultural es una falacia. Es decir, un patrón de razonamiento aparentemente correcto pero que contiene un error en el propio procedimiento al confundir, en este caso, la explicación (“explicans”) con lo que se tiene que explicar, la definición o conclusión final (“explicandum”). En este caso, el mecanismo explicativo y lo explicado es lo mismo: la acción y actividad mediada. Si bien es verdad que la acción mediada permite agrupar satisfactoriamente el sujeto y la cultura -la “tensión irreductible” de la que habla Wertsch (1999), el mecanismo explicativo de lo psicológico se confunde precisamente con esta actividad mediada. Es decir, es la acción mediada -como mecanismo de construcción de lo psicológico- lo que explicaría la acción mediada. Sin embargo, el “explicandum” (la proposición que describe las propiedades de los objetos materia de la pregunta) no puede ser lo mismo que el “explicans”, las premisas a partir de las cuales se deduce la proposición del explicandum, tesis o conclusión. Es decir, el objetivo de la psicología es entender la mente y conducta humana. Según la investigación sociocultural, la conducta humana es siempre “acción mediada”. El segundo paso es explicar esta conducta humana, es decir, buscar los mecanismos subyacentes al fenómeno. En este caso, la respuesta nos vuelve a llevar a la “acción mediada”. Es la “tensión irreductible” entre el agente operando con medios mediadores el factor explicativo del aprendizaje y desarrollo humano. Finalmente, la unidad de análisis vuelve a ser la “acción mediada” ya que en ella aparecen lo psicológico -“la acción”- y lo cultural -“la mediación”- como elementos indiscernibles. Hablar de “acción mediada” como principio es correcto, sin embargo pienso que no es acertado darle la autoridad de “unidad de análisis” ya que oscurece la diferenciación entre objeto de estudio, unidad de análisis y mecanismo(s) explicativo(s).

En el esquema vygotkiano, en cambio, se distinguen claramente el objeto de estudio, la unidad de análisis y el mecanismo explicativo. El objeto de estudio es la conciencia (Vygotski, 1991), la unidad de análisis es la “vivencia” (Vygotski, 1996) y el mecanismo explicativo es la mediación social y cultural, la “ley genética general del desarrollo cultural” (Vygotski, 1979).

El segundo motivo por el que pienso que la “acción mediada” es insatisfactoria es que minimiza los aspectos fenomenológicos de la existencia humana, es decir, la mediación psicológica entre el entorno (artefactos culturales) y el individuo. Precisamente González Rey (2011) ha reivindicado la subjetividad en la tradición histórico-cultural al recuperar la noción de “perezhivanie” vinculada al sentido y aspectos intelectuales y emocionales-afectivos de la personalidad y conciencia humana. Sin embargo, hablar de “subjetividad” (mediación psicológica) no quiere decir menospreciar la relación consustancial entre la conducta humana y las prótesis culturales, aspecto claro bajo la lógica del concepto de “actividad mediada”. Si bien la vivencia se trata de un proceso intrapsicológico que ocurre a través del “lenguaje interno” como instrumento de pensamiento (“pensamiento verbal”), y que subyace a la acción, se distribuye y sitúa en contextos y escenarios de actividad, lo que aquí llamo “geografías vitales”. En este sentido, podríamos sostener que la vivencia o experiencia es un modo de pensamiento, que utiliza el lenguaje, la narración, para interpretar y organizar aquello que nos sucede y que se sitúa y distribuye en un determinado escenario social. Aspecto que paso a desarrollar.

2) *La vivencia humana como realidad situada y distribuida.* La experiencia o vivencia humana, lejos de ser solitaria, se forma y se transforma en sociedad. Bajo una perspectiva vygotkiana, no se considera que la “vivencia”, en tanto que aspecto subjetivo de la cultura (el sentido-interpretación- asociado a una determinada experiencia, suceso o actividad), sea un proceso estrictamente personal. El origen de la vivencia, al igual que el origen de cualquier proceso psicológico superior, es social. Según la anteriormente mencionada “ley genética general del desarrollo

cultural” de Vygotski (1979, p. 94): “En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos”. Nuestra vivencia, en definitiva, se halla conectada a la experiencia social, al conjunto de prácticas, instrumentos, rituales que una determinada comunidad hereda históricamente y que considera relevantes para la supervivencia, individualización y socialización de sus miembros. Comprende el mundo tal como es percibido e interpretado por otras personas, así como las actividades, instrumentos y recursos textuales que estos utilizan para construir y transmitir estas concepciones (medios de comunicación, escuela, fiesta regional, Internet, libros, iglesias, monumentos, museos, etc.). Estos medios auxiliares que, “tecnología cultural”, nos permiten resolver tareas, vencer la acción impulsiva, plantear, anticipar e imaginar soluciones (hacer un croquis de una casa antes que edificarla), en pocas palabras, dominar y regular nuestra conducta, así como mantener el contacto social. En este esquema se diluyen las fronteras entre lo psicológico y lo físico. Herederos del dualismo cartesiano según el cual hay un sujeto pensante (lo interno y psicológico) y una realidad externa (objetiva y natural) nos cuesta pensar que lo social y lo ambiental es, también y, al fin y al cabo, psicológico (Esteban, Nadal, Vila y Rostan, 2008), como he intentado demostrar a través del concepto de “geografía vital”. Un nudo en el dedo, una agenda, una nota en la libreta o un monumento conmemorativo nos permiten amplificar nuestra memoria, al igual que unos prismáticos ensanchan nuestra vista. Hay, como decíamos anteriormente, una “tensión irreductible” (Wertsch, 1999) entre nuestro organismo y los artefactos, recursos o tecnologías culturales que utilizamos. De modo que no es posible destripar nuestra acción del uso del lenguaje, el Internet o la notación matemática. Bajo el paradigma de la psicología

cultural, lo psicológico se halla entre el sujeto y la tecnología que utiliza, entre las personas y los artefactos que éstas se apropian. El despertador, el semáforo, el ordenador, el lenguaje o una determinada fiesta nacional no son más, ni menos, que amplificadores de nuestra conducta (prótesis –lo llama Bruner), auxilios externos que regulan nuestra actividad. Por eso, la vivencia humana se encuentra situada y distribuida en un contexto de actividad local, lo que llamo “geografía vital”. Un sentimiento de euforia pro-

vocado por nuestro equipo de fútbol favorito, por ejemplo, se halla dentro de un seguidor, pero también fuera: el autor del gol, causante de nuestra euforia, la cancha que lo celebra, el presentador que lo relata. Aquí la “situación” o “geografía vital” es un determinado estadio de fútbol y la “distribución” se da entre las personas que juegan y miran el partido, así como los instrumentos que se utilizan (una pelota, una bandera, una portería, etc.).



“He dibujado San Juan Chamula, con la iglesia que tanto admiro y bueno... pues yo, ese es mi traje, me gusta mucho portarlo, mi mamá, que es lo más importante para mi, mi hermana, Paz. Qué más... la naturaleza porque la verdad... va con mi carrera... me gusta mucho porque sin ella no podría salir el turismo alternativo, el ecoturismo y el turismo de aventura y este englobaría turismo cultural y rural, sin la naturaleza no somos nada. Turismo cultural englobaría el traje y todo. Y los árboles y las flores que es nuestra vida y que nos da tanto”.

Figura 3. “Dibujo identitario” y explicación del mismo de una joven indígena de Chiapas (México)

En la figura 3 se puede observar un ejemplo de lo que entiendo por situación y distribución de la vivencia. En este caso, se trata de la percepción que tiene una joven indígena de sí misma. El dibujo y la explicación del mismo son el resultado de la siguiente cuestión: “¿Podrías intentar dibujar quién piensas que eres en este momento? Puedes añadir, si quieres, las personas, cosas, que para ti sean importantes en este momento”. Una vez realizado al dibujo, el

entrevistador invita a la participante a que lo explique. El objetivo, precisamente, es suscitar y explicitar una narración identitaria, es decir, la vivencia que tiene la persona entrevistada sobre sí misma. Como se puede observar, en el relato aparecen aspectos sociales y culturales como su familia, los estudios que está haciendo, la naturaleza, su comunidad, su traje regional y la Iglesia que dice admirar tanto. En este caso, la vivencia se sitúa en una determinada

geografía vital y se distribuye entre los agentes sociales que aparecen, la institución religiosa y otros elementos o prácticas y artefactos como la naturaleza y la carrera de “turismo alternativo”. Además, se ilustra también la “ley genética general del desarrollo cultural” en el sentido que los elementos de la vivencia de la joven indígena son ciertos modelos culturales, ciertos mensajes y narrativas externas que la participante se apropia e internaliza como, por ejemplo, las creencias religiosas y los valores de respeto a la naturaleza de su comunidad. Por lo tanto, y con ello introducimos el tercer principio, la vivencia o experiencia es el resultado de una particular apropiación del discurso y experiencia social. Un discurso y experiencia social producto de narraciones en conflicto que luchan para modelar la conducta humana, lo que conlleva hablar de la dimensión política de la cultura. Aspecto que paso a desarrollar brevemente.

3) *La vivencia humana como resultado de la política social.* Por “política social” quiero decir el diseño de cualquier “geografía vital”, por lo tanto, el diseño de los artefactos, prácticas, instituciones, relaciones que se establecen en un determinado medio. Dicho con otras palabras, si la cultura regula la conducta humana a través de reglas, códigos y normas, la dimensión política de la cultura conlleva elucidar quién(es) manejan determinada “geografía vital”. Es decir, qué discursos, narrativos, modelos de persona y de conducta subyacen a cualquier espacio psicológico. Dicho con otras palabras, que “voces culturales” constituyen una particular geografía vital y subyacen a una determinada vivencia. Entendiendo por “voces culturales” la apropiación de discursos, narrativas, sentidos y significados que uno internaliza y, siguiendo la metáfora de Bakhtin, “ventrilocua” (Wertsch, 1991).

En el ejemplo que aparece en la figura 3, se puede observar la presencia e importancia de las voces culturales provenientes de la familia de la entrevistada, el discurso de la religión encarnado en la iglesia que dibuja, así como los valores que desprenden su comunidad y la carrera que está estudiando en relación al respeto por la naturaleza. De igual modo, detrás de dos geografías vitales anteriormente mencionadas, el

Cañón del Sumidero y la montaña de Montserrat, subyacen particulares diseños producidos por determinados grupos de interés. En ambos casos, por ejemplo, empresas turísticas que ofrecen un producto o servicio a cambio de dinero. Además, en el caso del Cañón del Sumidero, aparece la explotación del espacio en tanto que presa hidroeléctrica controlada políticamente. En el caso de la “montaña de Montserrat”, el principal diseñador de la geografía es la iglesia católica encarnada en el monasterio y las prácticas que ahí se realizan. Ambos contextos de vida ofrecen modelos y pautas de actividad. Y ambos entornos geográficos promueven determinadas conductas y experiencias psicológicas.

Por lo tanto, al ser un producto cultural, la vivencia deviene también un producto político en el sentido de que expresa determinadas ideologías, reglas, normas, valores o discursos. Aspectos que, a través de la lucha política y el conflicto de intereses y relaciones de poder, se imponen y superponen en un determinado paisaje de una determinada manera, afectando el contenido de la experiencia psicológica (Esteban y Ratner, 2011; Ratner, 2011). Por ejemplo, poner un monasterio, unas instalaciones deportivas o un hotel en la montaña de Montserrat conlleva diseñar el paisaje psicológico del entorno de una u otra manera y con ello, motivar a la persona a actuar, experimentar y sentir unas u otras cosas.

La consecuencia de esta tercera característica es que la construcción psicológica no es estrictamente democrática en el sentido de que hay determinadas fuerzas, discursos sociales, que se imponen como norma y regulan el espacio de acción e interacción social. Por lo tanto, reconocer el carácter normativo de la cultura conlleva tener en cuenta su dimensión política.

El sentido de la psicología cultural. La creación de geografías que promuevan el desarrollo humano

Bajo una perspectiva vygotskiana, los mecanismos implicados en el cambio psicológico, por lo tanto, los factores explicativos del desarrollo de los procesos psicológicos inferiores, se encuentran “fuera” del individuo, en el espacio

social y cultural. En realidad, se ha considerado que la educación es lo que caracteriza la especie humana, siendo el *Homo educens* una de las premisas, aportaciones y conclusiones de la psicología cultural (Bruner, 1997; Esteban, 2011b; Moll, 1990; Vila, 1998). Por “educación” no quiere decirse estrictamente los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula, sino más bien las prácticas culturales de socialización, siendo la educación formal una de ellas, a través de las cuales los aprendices desarrollan competencias y habilidades bajo el apoyo y guía de otros agentes sociales y bajo la mediación y extensión instrumental de artefactos, a la vez físicos y simbólicos. Por lo tanto, en esta perspectiva, la intervención es “diseño cultural” (Álvarez, 1990), es decir, creación de particulares escenarios de actividad y modificación de lo que aquí he llamado “geografía vital”. Dicho con otras palabras, con el objetivo de transformar, cambiar la experiencia psicológica de las personas, no tenemos más remedio que cambiar, transformar, las circunstancias tecnológicas (geográficas y culturales) de nuestro alrededor. Es decir, diseñar entornos favorables a la consecución de ciertos fines deseables, el último de ellos: mejorar el bienestar y la calidad de vida de las personas. Por lo tanto, el sentido y la aplicación de la psicología cultural que estoy proponiendo consiste en crear o modificar “geografías vitales” con el objetivo de optimizar el bienestar y desarrollo humano.

El tribunal de las ideas es el ámbito de la praxis humana. De modo que el mejor modo de deliberar si una perspectiva teórica es adecuada, es expresar las consecuencias prácticas o los efectos que esta tiene. En el caso de la psicología cultural la puesta en escena ya ha sido mencionada. Se trata de modificar la vivencia de las personas a través de la intervención en las condiciones materiales en las que éstas se desarrollan. Ello tiene repercusiones en los tres clásicos campos de aplicación de la psicología: el clínico o terapéutico (socio-sanitario), el educativo o social (socioeducativo) y el organizacional o contexto del trabajo (sociolaboral). A continuación, señalaré algunas aplicaciones prácticas en estos tres ámbitos de actuación profesional,

lo que permitirá ilustrar el alcance y efectos de una psicología orientada culturalmente.

La psicología cultural en la práctica clínica y socio-sanitaria

La primera de ellas nos remite a la terapia sistémica (Ocho de Alda, 1995), narrativa (White y Epsom, 1993), el ámbito de la neurorehabilitación (VV.AA, 2008), y lo que Newman y Holzman (1999) han llamado “terapia social”.

El paradigma de la terapia familiar sistémica postula que ni las personas ni sus problemas existen en una isla desierta, sino que ambos están íntimamente ligados a sistemas recíprocos más amplios, de los cuales uno de ellos es la familia. Consecuentemente, se precisa tener en cuenta el funcionamiento de estos sistemas (la pareja, la familia, el trabajo, etc.) con el objetivo de detectar los recursos, problemáticas y pautas compartidas. De un modo general, el procedimiento terapéutico consiste en formular hipótesis acerca de las razones que llevaron a la persona o familia a buscar ayuda, las expectativas asociadas, así como las metas que se espera alcanzar. Estas hipótesis iniciales son reelaboradas a través de preguntas circulares (por ejemplo, ¿quién puede consolar mejor a mamá cuando está triste, papá o la hija?, ¿qué hace papá cuando la hija es capaz de consolar a mamá?), intentando explicitar la epistemología que tiene el sistema de sí mismo, y de cambiarla, si es necesario (Ochoa de Alda, 1995).

Dentro de la terapia familiar surge la terapia narrativa, alrededor de la década de los ochenta. Según esta estrategia terapéutica las personas construyen historias que les permiten ordenar, explicar y categorizar la realidad. Cuando estas narraciones o historias están saturadas de problemas emerge la percepción y vivencia de las dificultades o conflictos. Las habilidades y recursos personales y familiares quedan, entonces, infravalorados y enterrados bajo las narrativas recurrentes de problemas. El eslogan sería: “la persona nunca es el problema, el problema es el problema”. Creencias de que no somos buenos, que las mujeres delgadas son bellas, que un hombre de verdad sabe como mantener a una mujer, que unos padres deben educar a sus hijos

de un modo perfecto son tesis absorbidas del bagaje cultural (la “dieta cultural” –lo llamábamos anteriormente) que conforma el nicho a través del cual nos desarrollamos. La terapia, pues, consiste en explicitar el efecto negativo de estos discursos y separarlos de las personas, separar lingüísticamente el problema de la identidad personal del usuario o paciente. La depresión o la anorexia, por ejemplo, pueden convertirse en etiquetas, estigmas, de apariencia perenne. A partir de aquí, el terapeuta intenta andamiar un proceso en el que se reescriben estas situaciones, configurando narraciones no contaminadas por síntomas negativos y separando la supuesta enfermedad de la persona. Por ejemplo, ¿qué tipo de mentiras te está contando la depresión sobre lo que tú vales? ¿Cuándo te convencieron los celos para que hicieras algo que lamentaste más adelante? La reconstrucción de una historia de vida puede ayudar en este proceso (¿podrías intentar dividir tu vida en capítulos o momentos que para ti han sido importantes, significativos?, ¿qué influencias negativas y positivas piensas que has tenido?, ¿cómo te gustaría que fuese tu futuro?). En definitiva, la terapia familiar sistémica, en general, y la terapia narrativa, en particular, permiten visualizar una estrategia clínica encaminada a cambiar la vivencia de las personas teniendo en cuenta que estas están inmersas en un contexto relacional.

Otra aplicación clínica que pienso responde, en cierta medida, a los cánones de la psicología cultural es la neurorehabilitación. Es decir, la especialidad médica que engloba el conjunto de procedimientos neurológicos, psicológicos, sociales, dirigidos a ayudar a una persona a alcanzar su más completo potencial a pesar de su deficiencia fisiológica o anatómica, así como de las limitaciones medioambientales que ésta se pueda encontrar. El Instituto Guttmann, por ejemplo, ha desarrollado distintas “tecnologías culturales” con el objetivo de mejorar la rehabilitación integral de las personas con lesión medular, daño cerebral adquirido u otra gran discapacidad de origen neurológico. La finalidad es dotar de recursos a las personas para mejorar su autonomía personal, su vida independiente, su autogestión, así como la inclusión social (VV.

AA, 2008). Estos artefactos o prótesis permiten amplificar las posibilidades fisiológicas y psicológicas de los usuarios, de modo que el “diseño artificial” o, apropiación de tecnologías culturales, se convierte en un poderoso instrumento psicológico que acompaña la actividad de cualquier persona, permitiéndole vivir y desarrollarse (del Río, 1998). Y por diseño artificial o tecnologías culturales quiero decir artefactos que asisten la actividad humana como, por ejemplo, una silla de ruedas, un determinado programa de ordenador o unas piernas automatizadas o “locomat”, es decir, una máquina que ayuda a gente que ha sufrido accidentes o golpes fuertes y que no perdió la movilidad de sus piernas, pero que necesita de terapia para poder volver a caminar.

Más vinculada a la psicología vygotskiana es la llamada “terapia social” (Newman y Holzman, 1997), según la cual un determinado contexto grupal, de unos 10 a 25 personas, ayuda a los individuos a superar sus problemas emocionales. Desde esta perspectiva, el grupo, no los miembros individuales, es la unidad terapéutica. No se trata de una relación diádica sino colectiva. Es más, se necesita de una actividad colectiva para que el aprendizaje lidere el desarrollo, es decir, para que las personas aprendan cosas y por lo tanto se desarrollen psicológicamente. En esta terapia se utilizan estrategias como la imaginación creativa en la que las personas actúan y al actuar experimentan emociones que interiorizan. Por ejemplo, hacer una breve representación teatral, de un minuto, sobre las vidas de los participantes (“Performance of a Lifetime”). El grupo, con el material que emerge de las representaciones, trabaja para mejorar su actuación, y con ello interiorizar nuevas formas de vida (Holzman, 2009).

La psicología cultural en la práctica socioeducativa

Otra gran área profesional de la psicología engloba la práctica socioeducativa (ámbito de protección a menores, asistencia social, psicopedagogía, etc.). En este contexto también son totalmente aplicables los principios de la psicología cultural. En definitiva, se trata de realizar programas de intervención psicosocial que modifiquen las personas a partir de la transformación comunitaria.

Un programa de prevención del consumo abusivo de alcohol en jóvenes, la promoción del empleo en madres en riesgo de exclusión social, un programa de tutores-mentores para mejorar el rendimiento escolar en una zona urbana marginal, la prevención de la violencia doméstica a través del acompañamiento comunitario o la construcción de un centro de estudios de la naturaleza son ejemplos de estrategias encaminadas a modificar los entornos ecológicos con el objetivo de promover el bienestar y la calidad de vida de las personas (Maya, García, Santolaya, 2007). En realidad, se han desarrollado distintas estrategias de intervención educativa (diseño curricular, estrategias de enseñanza y aprendizaje, intervención en los mecanismos de influencia educativa) en base a las ideas vygotskianas y aportes contemporáneos (ver Esteban, 2011b, para una revisión).

Una de estas estrategias o programas educativos, explícitamente vinculado a la psicología cultural, es el proyecto llamado “Quinta Dimensión” que surge durante los ochenta del siglo pasado liderado por Michael Cole. Se trata de un entorno lúdico pensado para promover el aprendizaje y el desarrollo intelectual de niños y niñas en contextos desfavorecidos. A través de distintos juegos de ordenador, tareas telecomunicativas e investigaciones a través de la red los niños y niñas leen, escriben y resuelven problemas lógicos y matemáticos. Se trata de una microcultura, con sus reglas y normas, que recrea un laberinto a través del cual y, con la ayuda de un mago (el Wizard), los niños y niñas van subiendo de nivel. Distintas versiones de esta metodología han estado adaptadas a distintas partes de todo el mundo, y las evaluaciones existentes muestran grandes resultados a nivel motivacional, cognitivo y social (Cole, 2006). En España, el grupo del psicólogo cultural José Luis Lalueza, ha llevado a cabo una versión de la Quinta Dimensión, llamada “La casa de Shere Rom”. Se trata, como la versión original, de una actividad extraescolar, en este caso que empezó a funcionar en octubre de 1998 en el barrio de Sant Roc de Badalona, a pesar de que posteriormente se viene realizando en distintos sitios como en el Barrio de Gràcia de Barcelona, en colaboración con la Unión Gitana de Gràcia y el Ayuntamiento de la ciudad. Mediante el uso de

nuevas tecnologías y el aprendizaje cooperativo, niños y niñas de entre 5 y 15 años encuentran un sitio para jugar y aprender, utilizando cámaras digitales, Internet, impresoras, etc. Los niños y niñas realizan juegos en CD-ROM, utilizan páginas web infantiles y juveniles, juegos de mesa, efectúan búsquedas en la red, se comunican a través de correo electrónico, etc. Las actividades giran alrededor de un laberinto bajo la guía y orientación de un personaje mítico (Shere Rom), que se comunica a través de cartas y correos electrónicos. En cada habitación del laberinto hay dos juegos (en total 40 distintos), cada cual con su Guía de Tareas donde se muestran los objetivos a lograr en los distintos niveles. Los propios compañeros, así como estudiantes y voluntarios, ayudan a superar los distintos juegos y actividades. En definitiva, se trata de crear un contexto significativo que promueva el aprendizaje de la lectoescritura, el trabajo colaborativo y la alfabetización digital a alumnos en situación de dificultad social.

Otro programa, en el contexto educativo, basado en ideas vygotskianas y la psicología cultural, es el “funds of knowledge” (“fondos de conocimiento”) surgido en la Universidad de Arizona y que pretende mejorar el rendimiento del alumnado inmigrante.

Existe el prejuicio según el cual los conocimientos y habilidades de las personas dependen de su clase y condición social. De modo que muchas veces se ve con inferioridad a grupos inmigrantes debido a que se postula un déficit cognitivo e incluso cultural. Frente a esta posición, el proyecto “fondos de conocimiento” parte de la premisa de que todas las personas disponen de recursos educativos, fondos de conocimiento, acumulados en base a su historia laboral y familiar. El problema es que muchas veces estos recursos son desconocidos -y por lo tanto silenciados- en las escuelas que suelen estar bajo el dominio de otro grupo cultural. En este sentido, la idea del proyecto consiste en aproximar la cultura escolar a la cultura familiar a través de la formación de maestros y maestras en técnicas antropológicas como la etnografía con el objetivo de desarrollar innovaciones curriculares en base a los conocimientos y habilidades detectadas en

los hogares de sus alumnos/as (Esteban y Vila, 2012; González, Moll y Amanti, 2005; McIntyre, Rosebery y González, 2001; Moll, Amanti, Neff y González, 1992; Saubich y Esteban, 2011). Es decir, se parte de la premisa de que todos los alumnos y alumnas, más allá de su condición económica, lingüística y cultural, disponen de “fondos de conocimiento”. Entendiendo por “fondos de conocimiento” prácticas lingüísticas, sociales y culturales, históricamente acumuladas, que proveen cuerpos de conocimiento, habilidades, destrezas que son esenciales para el bienestar de las familias (Moll, 1997). Ejemplos de “fondos de conocimiento” serían habilidades vinculadas con la agricultura y la cría de animales, la construcción (carpintería, diseño, arquitectura), la música, la religión, la medicina, la reparación de vehículos o la economía. Conocimientos derivados de la experiencia laboral y la historia familiar de un determinado alumno que se convierten en recursos educativos cuando son incorporados en la actividad escolar por parte del maestro o la maestra, quienes previamente han documentado estos fondos de conocimiento a través de distintas visitas a las familias. Por ejemplo, Amanti (2005), después de atestiguar que había una gran experiencia en caballos en algunas de las casas de los alumnos y alumnas que visitó, decidió diseñar una unidad curricular en torno a ello utilizando distintos recursos para trabajar distintas materias. En ciencias sociales, por ejemplo, se trató el tema de las misiones de los españoles y su rol en traer caballos a América, se visualizó una película sobre vaqueros, y se estudió los distintos usos de los caballos. En el área de lenguaje y arte se creó un diccionario español-inglés sobre distintos conceptos vinculadas al tema, se analizó un video, se buscaron libros, cuentos o historias sobre caballos. En el área de ciencia y matemáticas se analizó la anatomía del caballo, su conducta, su evolución, así como se trabajó con distintas unidades de medida y transformación.

La psicología cultural en la práctica sociolaboral

Finalmente, en el marco de los Recursos Humanos o la psicología de la empresa, la

orientación cultural enfatizaría el análisis de las relaciones humanas establecidas, el clima laboral o la cultura explícita e implícita que tiene toda organización (“cultura organizacional”); así como la promoción del cambio (mejora) mediante la intervención en este sistema laboral. Ello se materializa, por ejemplo, a través de programas de calidad de vida laboral, es decir, intervenciones que pretenden mejorar las relaciones entre los trabajadores y el medio ambiente laboral considerado como un todo.

El término “calidad de vida en el trabajo” tuvo sus orígenes en una serie de conferencias patrocinadas al final de los años 60 por el Ministerio de Trabajo de los Estados Unidos y la Fundación FORD. La idea subyacente que ampara dicho concepto es que si la calidad de vida laboral es buena, entonces se generará un clima de confianza y respeto mutuo y las personas tenderán a aumentar su rendimiento y elevar sus oportunidades de éxito psicológico. Por lo tanto y, a modo de ejemplo, ofrecer oportunidades de crecimiento continuo y seguridad puede expandir los propósitos educacionales de los trabajadores, así como su sentimiento de competencia y valía personal, lo que derivará en un mayor compromiso, mejor bienestar y óptimo rendimiento (Carbó, 1999).

De entre las teorías inspiradas en el legado vygotskiano y la escuela histórico-cultural, una de las más utilizadas en el ámbito laboral y de las organizaciones ha sido la versión de la teoría de la actividad desarrollada por Engeström (2000, 2001, 2007). Su enfoque del “aprendizaje extendido” ha modificado el triángulo vygotskiano original formado por un estímulo, reformulado como agente o sujeto, una respuesta –objeto, y una mediación. Según Engeström (2001), este esquema es demasiado simplista y no representa el carácter colectivo del aprendizaje y agencia humana. En su última formulación, Engeström considera dos sistemas de actividad interactuando como la mínima unidad de análisis. Por sistema de actividad se entiende el esquema vygotskiano original (estímulo-mediación-respuesta) incorporando la “comunidad”, la “división del trabajo”, las “normas”, “artefactos mediadores” y el “objeto” o resultado de la actividad (Engeström,

2001). En este escenario o sistema de actividad compiten distintos puntos de vista, tradiciones e intereses, creándose distintas posiciones para los participantes (“división del trabajo”) y siendo las contradicciones las fuentes del cambio y el desarrollo. Por “contradicciones” se entiende “problemas”, “tensiones”, “conflictos”. Por ejemplo, una contradicción puede provocarse al introducir una nueva tecnología en el sistema de actividad, artefacto que puede poner en cuestión aspectos del sistema como, por ejemplo, las normas o la división del trabajo. Estas contradicciones generan conflictos y, según Engeström, oportunidades para cambiar la actividad. En particular, el autor habla de “transformación expansiva” (“expansive transformation”) para referirse a la reconceptualización del objeto y el motivo de la actividad, generándose un horizonte más amplio de posibilidades en comparación con el modelo de actividad anterior. Se trata de un proceso colectivo de zona de desarrollo próximo a través del cual una nueva forma histórica de actividad social se incrusta en las presentes acciones cotidianas transformándolas sustancialmente (Engeström, 2001).

Siguiendo esta línea de pensamiento, Engeström y su equipo han desarrollado un método (“Change Laboratory method”) con el objetivo de mejorar el funcionamiento de un equipo de trabajo o distintas organizaciones que trabajan de forma conjunta (Engeström, 2007). La idea consiste en proveer un espacio físico donde se puedan reunir los trabajadores, los investigadores, los clientes para generar mejoras en el servicio que ofrece una determinada organización u organizaciones. En este espacio se discute y analiza la unidad de trabajo entendida como un sistema de actividad (con determinadas normas, división del trabajo, instrumentos, personas, comunidad y el resultado u objeto de la actividad). A partir del análisis de distintos conflictos, se analiza el sistema mediante la utilización de estadísticas, videos, fotografías, historias, respuestas de los clientes que funcionan como “datos espejo” (“mirror data”), una ventada donde poder externalizar, observar y conceptualizar los problemas, conflictos, contradicciones o demandas de la organización. Con el objetivo de analizar las si-

tuaciones problemáticas y diseñar conjuntamente nuevos modelos de trabajo y actividad, se utilizan artefactos como diagramas de la estructura organizacional, calculo de costos o técnicas para la resolución de problemas como la simulación de casos o situaciones (“role-playing”).

Esta metodología fue originariamente implementada en cinco oficinas de correos de Finlandia en el año 1996. El proyecto, llamado “Delivery 2000”, tenía el objetivo de rediseñar el trabajo de los carteros con el objetivo de ofrecer servicios innovadores en respuesta a la competencia ofrecida por otros sistemas privados de reparto. En primer lugar, los trabajadores analizaron la historia y las contradicciones de su actividad de trabajo, analizando el exceso de burocracia e individualidad de su tarea laboral. Por ejemplo, una contradicción detectada y analizada, mediante el “triángulo expandido”, fue concebir el reparto como una tarea individual o colectiva, por lo que hace a la “división del trabajo”. En una segunda fase, los trabajadores diseñaban cómo debería ser su trabajo en el año 2000. Por ejemplo, por lo que hace a la “división del trabajo” se ideaba un sistema por equipos en el que hubiese rotaciones entre distintas tareas por grupos. También surgió la idea de concebir las distintas oficinas de correos responsables de sus propios resultados como modo de reformular las “normas” del sistema de trabajo (oficinas de correos independientes responsables de sus propios resultados). Finalmente, en la tercera y última fase, se implementaban las soluciones que se habían diseñado para observar y analizar su impacto. Por ejemplo, un grupo decidió empezar a vender sellos a las propias casas de los clientes, ahorrando el viaje de los usuarios de correos. Otra práctica desarrollada consistió en ofrecer un servicio seguro (“safety service”) para la gente mayor que vivía sola. Se trataba de detectar estos usuarios y asegurarse de que recibían correctamente los paquetes o cartas (Engeström, 2007).

En definitiva, en este caso la intervención se basa en conceptualizar una determinada unidad de trabajo u organización como sistema(s) de actividad con el objetivo de interpretar su estructura (normas, agentes, división del trabajo, etc.)

y producir cambios a través de los conflictos, contradicciones o problemas detectados. En el lenguaje que he propuesto aquí, se trataría de visualizar una particular “geografía vital” explicitando su dimensión “subjetiva” (la vivencia de las personas, qué interpretación, demandas, problemas detectan del contexto y actividad); la dimensión “objetiva”: los artefactos utilizados, incluido la cultura en la empresa -“las formas explícitas e implícitas de vida compartida”-, los rasgos de la institución, los entornos físico y simbólicos -lo que permiten, lo que no, cómo rediseñarlos y para qué-, las actividades y la calidad de las relaciones sociales mantenidas; y, finalmente, la dimensión “política”, es decir, los valores, ideologías, normas, reglas -las “voces”- que gobiernan el sistema de actividad. Precisamente voy a terminar el artículo considerando estas tres dimensiones como los ejes de la visión de la psicología cultural que se ha propuesto en este artículo.

La dimensión subjetiva, objetiva y política de la cultura. A modo de conclusión

La relación entre las personas y sus entornos físicos y simbólicos siempre es indirecta, es decir, está psicológica y culturalmente mediada. En realidad, según la psicología vygotskiana, organizamos y controlamos nuestra conducta a través de la manipulación del entorno, lo que aquí llamo “geografía vital”: artefactos culturales, instituciones sociales, relaciones interpersonales, prácticas y actividades y ambientes a la vez físicos y simbólicos. “A través de la actividad externa, las personas modifican los ambientes y, de esta manera, afectan su propia conducta sujetándola a su propia autoridad” (Vygotski, 1997, p. 212).

Creo que esta íntima conexión entre la conducta humana y los medios culturales a través de los cuales se organiza y controla es la gran aportación que hace a la psicología la psicología histórico-cultural o psicología cultural de orientación vygotskiana. Wertsch (1991, 1999) lo llama “actividad mediada” y, según su aproximación sociocultural, es la unidad de análisis de la psicología.

Sin embargo, siguiendo de cerca el esquema vygotskiano, he considerado la “vivencia”, en tanto que percepción o mediación psicológica del entorno, la piedra angular sobre la cual vertebrar una psicología de orientación cultural. La vivencia es la parte subjetiva de la cultural, el modo en que una persona percibe, siente-conceptualiza, su ambiente y se relaciona con él. Es mediación psicológica entre la conducta y el medio ya que la “vivencia” conlleva asumir la carga y el tinte fenomenológico de las percepciones, memorias (recuerdos), pensamientos, emociones, afectos, sobre cualquier conducta. La conducta cultural nunca es directa ni el resultado de una asociación ambiental. Entre el estímulo y la respuesta, siempre hay una anticipación, una representación mental de la situación, por lo tanto, una mediación psicológica. En *La conciencia como problema de la psicología del comportamiento*, Vygotski (1991) empieza con una cita de Marx quién compara el trabajo mecánico, instintivo y estereotipado de los animales (la araña, la abeja) con el de un constructor: arquitecto o artesano. Antes de ejecutar su acto, la construcción de una casa, el arquitecto proyecta idealmente el resultado final de la obra que pasa a tener una “existencia ideal”. Esta “experiencia duplicada” (Vygotski, 1991) es la que permite al hombre desarrollar formas de adaptación activas que no posee el animal.

De esta manera, la “geografía”, entorno o contexto de actividad, deviene “vital” al convertirse en cultura y psicología. Es más, se convierte en el origen de los procesos psicológicos superiores ya que éstos son el resultado de la incorporación (apropiación) de determinados signos (artefactos). Signos (artefactos) que, conjuntamente con los ambientes (físicos y simbólicos), las relaciones sociales, las instituciones y las actividades (prácticas), se convierten en los factores o mecanismos asociados a la experiencia psicológica, los “ladrillos” o aspectos “objetivos” de la cultura.

La vivencia se forma a través de la “geografía vital”, objetivando, encarnando, apoyando psicológicamente los valores, prácticas, costumbres, reglas, ideas que caracterizan un determinado entorno o contexto real de vida. Por lo tanto, la dimensión subjetiva (vivencia) y objetiva (geogra-

fia vital) se constituyen mutuamente al formar parte de una misma realidad interdependiente. No hay medio sin experiencia, ni experiencia sin objeto a experimentar. La vivencia da contenido a la cultura que, a su vez, la organiza. Sin embargo, los factores de la geografía vital dominan la conducta humana. Es decir, la vivencia no está al margen de ellos, sino que es el producto, resultado situado y distribuido de determinados factores vinculados a una particular geografía vital. De esta manera, la geografía vital, en su lucha de “dietas culturales”, normas y pautas de actividad, organiza la forma y el contenido de la experiencia psicológica. La conducta humana se adapta a cualquier geografía vital, generando las conductas apropiadas y vinculantes a las demandas y características del medio. Es por esto que hay una dimensión política en la cultura ya que ésta sistematiza, organiza, regula la experiencia y conducta humana, siendo una especie de cancha de tenis a través de la cual los jugadores asumen determinadas reglas, sentidos y significados. En este sentido, el “diseño cultural”, la transformación y creación de ciertas “geografías vitales” se convierte en la dimensión aplicada de la psicología cultural.

Evidentemente, lo que aquí se ha presentado es una interpretación de la psicología cultural. Una particular visión y posicionamiento que entiende la conciencia humana como objeto de estudio, la vivencia como unidad de análisis y la geografía vital como mecanismo explicativo del cambio psicológico. Por supuesto hay diversidad dentro de lo que podríamos llamar psicología cultural, incluso dentro de la psicología cultural de orientación vygotskiana. A opinión del autor, en lugar de entorpecer el camino, ello abre horizontes nuevos e interesantes de exploración psicológica, aspectos y matices que comparten, sin embargo, un mismo deseo: situar la mente y conducta humana en sus coordenadas histórico-culturales.

Referencias

- Acosta-Irrique, J. y Esteban, M. (2010). Geografías psicológicas de los recursos educativos. *Educación y Desarrollo Social*, 2, 119-129.
- Álvarez, A. (1990). Diseño cultural. Una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 41-77.
- Amanti, C. (2005). Beyond a beads and feathers approach. In N. González, L. Moll y C. Amanti, *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities and classrooms* (pp. 131-141), Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press. (Trad. Cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987).
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. London: Harvard University Press. (Trad. Cast.: *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza, 1991).
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. S. (2005). Cultural Psychology and its Functions. *Constructivism in the Human Sciences*, 10, 53-63.
- Carbó, E. (1999). *Manual de psicología aplicada a la empresa: psicología de la organización*. Barcelona: Ediciones Granica.
- Carpendale, J. y Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding*. Oxford: Blackwell.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. London: Harvard University Press. (Trad. Cast.: *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata, 1999).
- Cole, M. y Distributed Literacy Consortium (2006). *The Fifth Dimension: An Alter-School Program Built on Diversity*. New York: Russell Sage Foundation.
- Cubero, M. y Ramirez, J. D. (2005). *Vygotski en la psicología contemporánea*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- De la Mata, M. y Cubero, M. (2003). Psicología Cultural: aproximaciones al estudio de la relación entre mente y cultura. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 181-199.
- Del Río, P. (1998). De la discapacidad como problema a la discapacidad como solución. El largo camino recorrido por el pensamiento defectológico desde L. S. Vygotski. *Cultura y Educación*, 11, 35-57.
- Del Río, P. y Álvarez, A. (1997). ¿Saber o comportarse? El desarrollo y la construcción de la directividad. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 101-131). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Del Río, P. y Álvarez, A. (2007). Inside and Outside the Zone of Proximal Development: An Ecofunctional Reading of Vygotsky. En H. Daniels, M. Cole y J. Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp. 276-303). Cambridge: Cambridge University Press.
- Del Río, P. y del Río, M. (2008). La construcción de la realidad por la infancia a través de su dieta televisiva. *Comunicar*, 31, 99-108.
- Draganski, B., Gaser, C., Busch, V., Schuierer, G., Bogdahn, U. y May, A. (2004). Neuroplasticity: Changes in grey matter induced by training. *Nature*, 427, 311-312.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43, 960-974.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work. Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14, 133-156.
- Engeström, Y. (2007). Putting Vygotsky to work. The Change Laboratory as an application of double stimulation. En H. Daniels, M. Cole y J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp. 363-382). New York: Cambridge University Press.

- Esteban, M. (2008). *La construcción de identidades en una muestra de adolescentes de la Universidad Intercultural de Chiapas. Funciones de la identidad y mecanismos psicosociales implicados*. Girona: EAP
- Esteban, M. (2009). *L'origen de la identitat humana. Desenvolupament psicològic i pràctiques educatives en les societats del segle XXI*. Girona: PRISMA Edicions Psicopedagògiques.
- Esteban, M. (2010a). *Geografías del desarrollo humano. Una aproximación a la psicología cultural*. Barcelona: ARESTA.
- Esteban, M. (2010b). Ethnic identity construction in Chiapas. Examining the role of higher intercultural education model. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 18, 147-159.
- Esteban, M. (2010c). Los diez principios de la psicología histórico-cultural. *Fundamentos en Humanidades*, 22, 47-62.
- Esteban, M. (2011a). Ethnic identity in an intercultural geography. An empirical study. *Canadian Social Science*, 7, 64-71.
- Esteban, M. (2011b). Aplicaciones contemporáneas de la teoría vygotkiana en educación. *Educación y Desarrollo Social*, 5, 95-113.
- Esteban, M. y Bastiani, J. (2011). Constructing the selfconcept through culture: A study with indigenous and mestizo students from different educative settings in Chiapas (Mexico). *Cross-Cultural Communication*, 7, 14-21.
- Esteban, M. y Ratner, C. (2010). Historia, conceptos fundacionales y perspectivas contemporáneas en psicología cultural. *Revista de Historia de la Psicología*, 31, 117-136.
- Esteban, M. y Ratner, C. (2011). A Macro-Cultural Psychological Theory of Identity. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 20, 1-22.
- Esteban, M. y Vila, I. (2010). Modelos culturales y retratos de identidad. Un estudio empírico con jóvenes de distintos contextos sociodemográficos. *Estudios de Psicología*, 31, 173-185.
- Esteban, M. y Vila, I. (2012). *Experiencias en educación inclusiva*. Barcelona: Horsori.
- Esteban, M., Bastiani, J. y Vila, I. (2009). El Impacto de la cultura en el autoconcepto. Un estudio con mestizos de distintos entornos educativos de Chiapas. *Cultura y Educación*, 21, 361-370.
- Esteban, M., Nadal, J. M. y Vila, I. (2008). La construcción de la identidad a través del conflicto y la ventrilocuación. *Glossa. An Bilingual Interdisciplinary Journal*, 4, 130-145.
- Esteban, M., Vila, I. y Bastiani, J. (2010). El carácter fronterizo de las identidades contemporáneas. El caso de Chiapas. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 44, 1-19.
- Esteban, M., Nadal, J. M., Vila, I., y Rostan, C. (2008). Aspectos ambientales implicados en la construcción de la identidad en una muestra de adolescentes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 9, 91-117.
- Esteban, M., Sidera, F., Serrano, J., Amadó, A. y Rostan, C. (2010). Improving social understanding of preschool children. Evaluation of a training program. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8, 841-860.
- Gergen, K. J. (1982). *Toward Transformation in Social Knowledge*. New York: Springer-Verlag.
- Gergen, J. J. y Taylor, M. G. (1969). Social Expectancy and Self-presentation in a Status Hierarchy. *Journal of Experimental Social Psychology*, 5, 79-92.
- Gifre, M., Monreal, P. y Esteban, M. (2011). El desarrollo de la identidad a lo largo del ciclo vital. Un estudio cualitativo y transversal. *Estudios de Psicología*, 32, 227-241.
- González, N., Moll, L., y Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities and classrooms*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- González Rey, F. (2011). The path to subjectivity. Advancing alternative understandings of Vygotsky and the cultural historical legacy. En P. Portes y S. Salas (Eds.), *Vygotsky in 21st century society. Advances in cultural historical theory and praxis with non-dominant communities* (pp. 32-49). New York: Peter Lang.
- Greenfield, P.M. (2009). Linking social change and developmental change: shifting pathways of human development. *Developmental Psychology*, 45, 401-418.
- Greenfield, P. M., Keller, H., Fuligni, A. y Maynard, A. (2003). Cultural pathways through universal development. *Annual Review of Psychology*, 54, 461-490.
- Herholz, S., Lappe, L. Knief, A. y Pantev, C. (2008). Neural basis of music imagery and the effect of musical expertise. *European Journal of Neuroscience*, 28, 2352-2360.
- Holzman, L. (2009). *Vygotsky at Work and Play*. London & New York: Routledge.
- Huttenlocher, P. (2002). *Neural plasticity. The effects of environment on the development of the cerebral cortex*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kagitçibasi, C. (1996). *Family and human development across cultures: A view from the other side*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kagitçibasi, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, 403-422.
- Keller, H. (2007). *Cultures of Infancy*. Mahwah, NJ. & London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Li, S. (2007). Biocultural Co-Construction of Development Plasticity across the Lifespan. En Sh. Kitayama, y D. Cohen, D. (Eds.), *Handbook of Cultural Psychology* (pp. 528-544). New York y London: The Guilford Press.
- Maguire, E. A., Woollett, K. y Spiers, H. J. (2006). London taxi drivers and bus drivers: A structural MRI and neuropsychological analysis. *Hippocampus*, 16, 1091-1101.
- Maya, I., García, M. y Santolaya, F. J. (2007). *Estrategias de intervención psicosocial. Casos prácticos*. Madrid: Pirámide.
- Markus, H. R. y Hamedani, M. G. (2007). Sociocultural Psychology: The Dynamic Interdependence among Self Systems and Social Systems. En Sh. Kitayama, y D. Cohen, D. (Eds.), *Handbook of Cultural Psychology* (pp. 3-39). New York y London: The Guilford Press.
- McIntyre, E., Rosebery, A. y González, N. (2001). *Classroom Diversity. Connecting Curriculum to Students' Lives*, Portsmouth, Heinemann.
- Moll, L. (Ed.) (1990). *Vygotsky & Education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Moll, L. (1997). Vygotski, la educación y la cultura en acción. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. y González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms, *Theory Into Practice*, 31, 132-141.
- Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds. Experience, Meaning, and Memory*. Cambridge y Londres: Harvard University Press.

- Newman, F. & Holzman, L. (1999). Beyond Narrative to Performed Conversation ("In the Beginning" comes much later). *Journal of Constructivist Psychology*, 12, 23-40.
- Ochoa de Alda, I. (1995). *Enfoques en Terapia Familiar Sistémica*. Barcelona: Herder.
- Oyserman, D. y Lee, S. W. (2008). Does Culture Influence What and How We Think? Effects of Priming Individualism and Collectivism. *Psychological Bulletin*, 134, 311-342.
- Oyserman, D., Coon, H. M. y Kimmelmeier, M. (2002). Rethinking Individualism and Collectivism. *Psychological Bulletin*, 128(1), 3-72.
- Penuel, W. R. y Wertsch, J. V. (1995). Vygotsky and Identity Formation: A Sociocultural Approach. *Educational Psychologist*, 30, 83-92.
- Raeff, C. (2006). Multiple and inseparable: Conceptualizing the development of independence and interdependence. *Human Development*, 49, 96-121.
- Ratner, C. (1999). Three approaches to cultural psychology: A critique. *Cultural Dynamics*, 11, 7-31.
- Ratner, C. (2006). *Cultural Psychology: A Perspective on Psychological Functioning and Social Reform*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ratner, C. (2011). *Macro Cultural Psychology: A Political Philosophy of Mind*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Santamaría, A. (2000). La narración como acción mediada en el marco de una psicología cultural. Un estudio con adultos. *Anuario de psicología*, 31, 139-161.
- Santamaría, A. (2004). ¿Es posible el diálogo entre la mente y la cultura? Hacia una psicología cultural de la mente. *Suma psicológica*, 11, 247-266.
- Serrano, (1996). La psicología cultural como psicología crítico-interpretativa. En A. Gordo y J. Linaza (Comp.), *Psicologías, discursos y poder* (pp. 93-106). Madrid: Visor.
- Saubich, X. y Esteban, M. (2011). Bringing funds of family knowledge to school. The "Living Morocco" project. *REMIE. Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1, 57-81.
- Scribner, S. (1990). Reflections on a model. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 12, 90-94.
- Shweder, R. A. (1990). Cultural psychology –what is it? En J. W. Stigler, R. A. Shweder, y G. Herat (Eds.), *Cultural Psychology: Essays on comparative human development* (pp. 1-43). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of Human Communication*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Tsunoda, T. (1985). *The Japanese Brain: Uniqueness and Universality*. Tokyo: Taishukan Pub.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in Minds and Societies. Foundations of Cultural Psychology*. London: Sage.
- Valsiner, J. (2009). Cultural psychology today: Innovations and oversights. *Culture & Psychology*, 15, 5-39.
- Valsiner, J. y Rosa, A. (Eds.) (2007). *The cambridge handbook of sociocultural psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van der Veer, R. y Valsiner, J. (1994). *The Vygotski reader*. Oxford, UK: Blackwell.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial La pléyade.
- Vygotski, L. S. (1991). La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas (v 1)* (pp. 39-60). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1996). *Psicología infantil. Obras escogidas (v 4)*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1997a). *Collected Works. Vol. 4. The history of the development of higher mental functions*. New York: Plenum.
- Vygotski, L. S. (1997b). The instrumental method in psychology. En R. W. Rieber (Ed.), *Collected Works of L. S. Vygotsky: Vol 3*. (pp. 85-90). New York: Plenum.
- VV.AA (2008). *Tecnologías aplicadas al proceso neurorrehabilitador: Estrategias para valorar su eficacia*. Badalona: Fundació Institut Guttmann.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- White, M. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.
- Wundt, W. (1928). *Elements of Folk Psychology*. New York: George Allen & Unwin Ltd.