

Psicología cultural: introducción y visión general

Cultural Psychology: An Introduction and Overview

Psicologia cultural: introdução e visão geral

Martin J. Packer*

Investigador independiente

Doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7882>

Resumen

Este artículo proporciona una introducción y una visión general de la psicología cultural. Comienza con la introducción de las tres figuras principales del Círculo Vygotskiano en los años veinte y treinta: Lev Vygotsky, Alexander Luria y Alekséi Leontiev, ya que la colaboración entre ellos es importante porque demuestra que el estudio de la cultura y de la neurobiología no son líneas de investigación opuestas, sino complementarias. Seguido a esto, se bosqueja brevemente la historia de la psicología cultural en el mundo de habla inglesa y se presentan algunas de sus principales figuras. Después, se hace énfasis en el proyecto de Vygotsky, explicando su diagnóstico de la crisis en la psicología y su solución para evitar el dualismo. Luego, se hace foco en las características clave del relato de Vygotsky sobre el desarrollo de los niños, describiendo su reconstrucción de las etapas y transiciones de la ontogénesis y ofreciendo una interpretación del proceso de internalización. Concluye con una discusión de la metodología de la investigación en psicología cultural, explicando en qué se diferencia de los diseños cuasi experimentales típicos de la psicología transcultural.

Palabras clave: cultura, psicología cultural, Vygotsky, Luria, Leontiev.

Abstract

The article provides an introduction to and overview of cultural psychology. It begins by introducing the three major figures of the Vygotsky Circle in the 1920s and 30s: Lev Vygotsky, Alexander Luria, and Aleksei Leontiev. Their collaboration is important not least because it demonstrates that study of culture and of neurobiology are not opposed lines of investigation but complementary. It also provides context to the founding of the International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR) in 2002 through merger of the International Society for Cultural Research and Activity Theory (ISCRAT) and the Conference for Sociocultural Research. The article then briefly sketches the history of cultural psychology in the English-speaking world and introduces some of the major figures. It turns to consider Vygotsky's project in more detail, explaining his diagnosis of the crisis in the psychology of his time and his solution for avoiding dualism. It then focuses on the key features of Vygotsky's account of children's development, outlining his reconstruction of the stages and transitions of ontogenesis and offering an interpretation of the process of internalization. It concludes with a discussion of research methodology in cultural psychology, explaining how it differs from the

* Dirigir correspondencia a Martin Packer, Investigador independiente, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: mpacker@cantab.net

quasi-experimental designs that are typical in cross-cultural psychology.

Keywords: culture, cultural psychology, Vygotsky, Luria, Leontiev.

Resumo

O artigo proporciona uma introdução e uma visão geral da psicologia cultural. Começa com a introdução das três figuras principais do “Círculo Vygotskiano” nos anos 20 e 30: Lev Vygotsky, Alexander Luria e Alekséi Leontiev. A colaboração entre eles é importante, não só porque demonstra que o estudo da cultura e da neurobiologia não são linhas de pesquisa opostas, mas complementárias. O artigo logo esboça brevemente a história da psicologia cultural no mundo de língua inglesa e apresenta algumas de suas principais figuras. Depois passa a considerar o projeto de Vygotsky com mais detalhe, explicando seu diagnóstico da crise na psicologia e sua solução para evitar o dualismo. Após, enfoca-se nas características chave do relato de Vygotsky sobre o desenvolvimento das crianças, descrevendo sua reconstrução das etapas e transições da ontogênese e oferecendo uma interpretação do processo de internalização. Conclui com uma discussão da metodologia da pesquisa em psicologia cultural, explicando em que se diferencia dos desenhos quase experimentais típicos da psicologia transcultural.

Palavras-chave: cultura, psicologia cultural, Vygotsky, Luria, Leontiev.

Hay un interés creciente en el papel de la cultura en la psicología humana. Sin embargo, hay varios enfoques distintos para la investigación sobre este asunto. Durante muchos años, la psicología transcultural ha explorado la influencia causal de la cultura en las características humanas, tratadas como variables dependientes. Mientras tanto, los investigadores sobre la evolución cultural y el aprendizaje cultural la ven como un conjunto de creencias y valores que se transfieren de la mente de un individuo a la de otro.

En contraste, la psicología cultural presta atención a las formas en que las que la cultura no es vista como una causa, sino como un componente del funcionamiento psicológico humano. Nos invita a prestar atención al hecho de que los humanos viven en sociedades llenas de artefactos materiales, herramientas y signos que median la actividad humana: es decir, proporcionan los medios con los que las personas interactúan con el mundo que los rodea y entre sí.

Por ejemplo, algunas personas comen alimentos con la ayuda de un cuchillo y un tenedor, otros pueden usar palillos. En algunas sociedades, se puede usar una tarjeta de crédito para obtener el almuerzo, y un abogado puede ayudar a obtener justicia. Y el habla, que también es un artefacto cultural, sirve para que las personas se comuniquen entre sí. Los artefactos materiales que las personas emplean a diario —que incluyen los roles institucionales que las personas ocupan— amplían enormemente los poderes y capacidades físicas, y la psicología cultural propone que también proporcionan la base para cambios dramáticos en esos poderes y capacidades psicológicas. Por ejemplo, los sistemas de notación que fueron la base de la escritura moderna sirvieron para extender la memoria humana (Schmandt-Besserat, 2010).

El énfasis en la cultura no quiere decir que la biología no sea importante. No es un énfasis en la ‘crianza’ (*nurture*) en lugar de la ‘naturaleza’ (*nature*). Más bien, la biología y la cultura se consideran dos caras de una sola moneda. El nacimiento de un niño, por ejemplo, es un evento que es, al mismo tiempo, biológico y cultural. La psicología cultural propone que en el desarrollo humano los procesos estudiados por los biólogos se entretajan con los procesos estudiados por los antropólogos para que surjan funciones psicológicas cada vez más complejas.

Al principio de la prehistoria humana, o incluso en la evolución de los primates, se crearon artefactos simples para mediar la actividad con el

mundo natural. Un palo de excavación hizo más fácil la siembra en terrenos duros. Una lanza hizo que la caza de animales salvajes tuviera más éxito. En este sentido, la cultura puede verse como la forma en que los humanos se relacionan con el mundo en el que viven, como la mediación entre las personas y el entorno.

Cada vez más, las personas han usado artefactos para interactuar con otros artefactos. Se usa un martillo para clavar un clavo en un tablón de madera cepillado y producido en cadena. Las gafas ayudan a ver la pantalla del televisor. De hecho, los seres humanos han modificado el planeta hasta tal punto que el medio ambiente se ha conformado en gran parte de artefactos; ya no es ‘natural’ en el sentido de no ser influenciado por los seres humanos. Se ha sugerido que la Tierra ahora ha entrado en una época llamada Antropoceno en la que la actividad humana ha alterado muchos procesos y condiciones geológicas (Steffen, Crutzen y McNeill, 2007).

Los organismos moldean y transforman su entorno, ya sea que los castores construyan una presa o los pájaros construyan un nido. Este ambiente alterado influye en las posibilidades de supervivencia de los organismos. Los biólogos evolutivos ya no ven la evolución como un proceso que opera en genes individuales, sino en organismos completos en un nicho ambiental. El nicho ambiental para los humanos incluye el lenguaje y las instituciones. Cuando los *homo sapiens* vivían como cazadores-recolectores, su habilidad para usar un lenguaje sencillo hizo posible el surgimiento de la primera institución: el parentesco. Esta institución involucró a toda la comunidad en la responsabilidad del cuidado infantil, y esto permitió la ontogénesis prolongada y lenta que todavía vemos en niños humanos. El crecimiento del cerebro, que continúa mucho después del nacimiento, parece ser la base de las habilidades semióticas que son exclusivas de los humanos y que proporcionan la capacidad de comprender cómo funcionan las instituciones (Packer y Cole, 2019).

El Círculo Vygotskiano

Volvamos a las raíces de la psicología cultural. Uno de sus puntos de origen importantes fue la psicología histórico-cultural de Lev Vygotsky y sus colegas, entre ellos Luria y Leontiev, y que algunos han llamado el Círculo Vygotskiano.

Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934)

Vygotsky es considerado por muchas personas como el fundador de la psicología cultural (o histórico-cultural). Nació en lo que hoy es Bielorrusia, en Europa del Este, y fue un niño superdotado que leyó ampliamente y mostró gran inteligencia. Cuando era joven, asistió al mismo tiempo a la Universidad Estatal de Moscú y la Universidad Pública de Moscú, estudiando derecho, filología (el estudio sobre la evolución de las lenguas, así como su desarrollo histórico y literario), historia y análisis literario. Se graduó en 1917, cuando tuvo lugar la Revolución Rusa y, mientras la Primera Guerra Mundial seguía en su apogeo, Vygotsky trabajó durante varios años como profesor y formador de maestros, y escribió su primer libro *Psicología pedagógica* (1926/1997). Al presentar un artículo en una conferencia en Moscú, Vygotsky impresionó a Alexander Luria, quien lo invitó a trabajar en el Instituto de Psicología de Moscú, donde comenzó a colaborar con Luria y Alekséi Leóntiev. Escribió un importante análisis del estado de la psicología, *El significado histórico de la crisis en psicología: Una investigación metodológica* (1997), que incluía un diagnóstico de lo que Vygotsky consideraba el principal problema de la psicología, su dualismo ontológico y una declaración de la necesidad de una nueva psicología general.

Vygotsky señaló que la psicología solía basarse en una serie de conceptos emparejados: mente y cuerpo, pensamiento y acción, conocimiento y mundo, sujeto y objeto. En opinión de Vygotsky, cada uno de estos pares refleja un dualismo subyacente persistente. El dualismo ontológico es el

supuesto de que, como sugiere el término, existen dos tipos de entidades: entidades mentales (o ideales) y entidades materiales.

Gran parte de la psicología sigue siendo dualista: muchos psicólogos asumen que su tarea es estudiar estados mentales, como creencias, conceptos, deseos e intenciones, y creen que estos tienen un tipo de existencia distinta de las sillas, mesas y otras entidades materiales. La psicología tiende a oscilar entre el idealismo (la creencia de que los constituyentes básicos de la realidad son entidades mentales, como las ideas o los conceptos) y el materialismo (la posición contraria de que los constituyentes básicos de la realidad son tipos de materia, como las neuronas), o se esfuerza por combinar o conectarlos.

Los psicólogos y filósofos han señalado a menudo que el dualismo conduce a todo tipo de problemas conceptuales, y existe una vasta literatura que ha definido y explorado estos problemas. Para elegir solo un ejemplo, si aceptamos el dualismo, ¿cómo se podría saber si una creencia acerca de algún objeto en el mundo es exacta o no?, ¿cómo se podría comparar la creencia con el objeto para ver si se corresponden o no? Para hacerlo, se requeriría algún tipo de acceso directo al objeto, cuando todo a lo que se tiene acceso es a las percepciones, creencias y conceptos de sí mismo.

Vygotsky propuso que para superar este dualismo se debe eliminar el lado idealista de la psicología, para tener una ciencia completamente materialista. Propuso que la nueva psicología debía estudiar la conciencia, que consideraba un fenómeno material. Si eso parece una propuesta extraña, considere que hace apenas cien años las personas insistieron en que una fuerza vital misteriosa era esencial para todos los organismos vivos, pero ahora se acepta que la vida es un proceso material, químico y biológico. La conciencia, en opinión de Vygotsky, no es algo misterioso, es un aspecto de nuestra forma de vivir en el mundo. Al mismo tiempo, la conciencia está formada por las funciones psicológicas que todos reconocemos:

memoria, percepción, emoción, razón, etc., que funcionan juntas como un sistema.

¿Por qué el escape del dualismo crea una psicología cultural? Vygotsky vio el desarrollo humano como un proceso impulsado por la necesidad de vivir en un mundo social: “[L]a necesidad fundamental de toda vida humana”, escribió, es “la necesidad de vivir en un entorno histórico, social y para reconstruir toda función orgánica de acuerdo con las demandas establecidas por el medio ambiente” (Vygotsky, 1993, p. 155). En particular, Vygotsky argumentó que la psicología debe reconocer una diferencia importante entre “funciones psicológicas inferiores” y “funciones psicológicas superiores”. Estas últimas, sugirió, se desarrollan solo porque un niño vive dentro cultura y emplea los artefactos que la cultura hace disponibles. Para Vygotsky, estos artefactos permiten al niño obtener el dominio de sus propias funciones psicológicas inferiores y transformarlas mediante sus relaciones con otras personas significativas.

Vygotsky realizó unas investigaciones sobre muchos temas, como el juego de los niños, la formación de conceptos y el razonamiento de adultos, y trabajó con niños con discapacidades en el campo, lo que se conocía como *defectología*, pero que ahora se llama *necesidades especiales*. Vygotsky hizo la propuesta, radical para su época y aún hoy, de que un niño ciego o sordo no tiene discapacidad, excepto en la medida en que tiene que vivir en un mundo organizado para aquellas personas que pueden escuchar y ver. En otras palabras, el déficit de un niño es producido por la sociedad, y esto significa que el tratamiento de su condición debe tomar la forma de un rediseño de su entorno. Las escuelas experimentales para ciegos/sordos basadas en estas ideas fueron tremendamente exitosas.

Vygotsky fue un escritor prolífico, a pesar de su continua lucha contra la tuberculosis, que contrajo mientras cuidaba a su hermano mayor, quien murió de la enfermedad en 1918. Sus otros trabajos importantes incluyen *La historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores* (1931/1997), y

Thinking and Speech (1934/1993) (el título también se ha traducido como *Thought & Language*). Una selección de sus escritos se tradujo por primera vez al inglés en la década de 1970, como *Mind in Society* (1978). Una colección en seis volúmenes de sus escritos se publicó en ruso en 1982, en inglés en 1987 y en español en 1991. Vygotsky murió en 1934, a la edad de 38 años, mientras terminaba *Thinking and Speech*. Con Stalin en el poder en la Rusia soviética, el trabajo de Vygotsky fue prohibido después de su muerte, y fue solo en la década de 1960 que sus escritos comenzaron a estar disponibles de nuevo en ruso.

Alexander Luria (1902-1977)

Alexander Luria fue un segundo miembro clave del Círculo. Se convirtió en un neuropsicólogo de fama mundial. Como estudiante, fundó una Asociación Psicoanalítica Local e intercambió cartas con Sigmund Freud. En 1923 comenzó a trabajar en el Instituto de Psicología de Moscú, donde realizó una investigación que sirvió de base para la prueba del detector de mentiras que se utiliza en la actualidad. En 1924, Luria conoció a Vygotsky y lo invitó a trabajar en Moscú. En colaboración con Vygotsky, Luria realizó expediciones psicológicas a los estados de Asia central de la Unión Soviética para estudiar la influencia del desarrollo cultural en la percepción, la memoria y el conocimiento de los pueblos no escolarizados. También estudió a gemelos idénticos y fraternos para explorar la relación entre los factores culturales y genéticos en el desarrollo.

Durante la Segunda Guerra Mundial, Luria trabajó con soldados con lesiones neurológicas y ayudó a crear la disciplina moderna de la neuropsicología. Publicó dos estudios de casos conocidos: uno sobre un hombre con una lesión cerebral traumática, *El hombre con un mundo destrozado* (1972/2018), y uno sobre un periodista con una memoria prodigiosa, *Pequeño libro de una gran memoria: La mente de un mnemonista* (1987/2009).

La colaboración entre Luria y Vygotsky ilustra el hecho de que la psicología cultural no ignora los procesos biológicos o neurofisiológicos. Luria propuso que las funciones psicológicas no están localizadas en regiones especializadas específicas del cerebro, sino que son el resultado de muchas regiones que trabajan juntas para crear lo que él llamó ‘sistemas funcionales’. Esta propuesta encaja bien con el concepto de Vygotsky de las funciones psicológicas superiores, y está cada vez más respaldada por la investigación en el campo de las neurociencias, como la que explora la reorganización neurológica que apoya el aprendizaje de la lectura (Dehaene, Cohen, Morais & Kolinsky, 2015). A medida que las personas aprenden a usar artefactos, ya sea para leer un texto o para conducir un taxi, su cerebro se transforma tanto estructuralmente como funcionalmente para formar redes complejas a gran escala (the ‘connectome’) que responden dinámicamente a las cambiantes demandas cognitivas (Bullmore & Sporns, 2012). La cultura y la biología no, pues, son explicaciones mutuamente excluyentes de las capacidades cognitivas de los humanos.

Alekséi N. Leóntiev (1903-1979)

Alekséi Leóntiev trabajó con Luria y Vygotsky desde 1924 hasta 1930, colaborando con ellos en el proyecto de una nueva psicología. Estudió la mediación de la memoria en niños y adultos y escribió *Problemas del desarrollo de la mente* (1931/1981). En 1931 dejó Moscú y se mudó a Kharkov y, junto con sus colegas allí, desarrolló el enfoque conocido como ‘teoría de la actividad’. Como se señaló, Vygotsky se centró en la conciencia, que consideraba un sistema de funciones psicológicas, pero para Leóntiev, este enfoque de la psicología parecía implicar el idealismo que Vygotsky se había propuesto evitar. Leóntiev argumentó que el objeto apropiado de estudio en psicología es la actividad humana: “La actividad del hombre constituye la sustancia de su conciencia”

(1931/1981, p. 95, traducción propia). Había una especie de ruptura entre ellos, aunque permanecieron en contacto. Leóntiev regresó a Moscú en 1934 y se convirtió en el jefe del Departamento de Psicología de la Universidad Estatal de Moscú y, luego en 1966, en el primer Decano de su nueva Facultad de Psicología. La teoría de la actividad se convirtió en un enfoque ampliamente practicado durante estos años, y hoy en día sigue siendo muy influyente (Engestrom, Miettinen & Punamaki, 1999; LCHC, 2010). Leóntiev distinguió tres niveles diferentes de análisis de un ‘sistema de actividad’. El primero es el de actividad, el nivel más general y el nivel en el que operan las motivaciones. El segundo nivel de análisis es el de las acciones y los objetivos como componentes. El nivel más bajo de análisis es el de las operaciones, que son medios para el logro de los objetivos.

Alrededor de 2002, se realizaron movimientos para forjar una unión entre la psicología cultural y la teoría de la actividad mediante la formación de la Sociedad Internacional para la Investigación Cultural y de las Actividades (*International Society for Cultural and Activity Research*: ISCAR), mediante la fusión de la Sociedad Internacional para la Investigación Cultural y la Teoría de la Actividad (*International Society for Cultural Research and Activity Theory*: ISCRAT) y la Conferencia para la Investigación Sociocultural (*Conference for Sociocultural Research*). El resultado ha sido denominado teoría de la actividad histórica cultural (*cultural historical activity theory*: CHAT).

Psicología cultural en el mundo de habla inglesa

Ninguna persona puede tomar el crédito de la psicología cultural moderna, ni hay un solo evento que pueda considerarse el momento de su nacimiento. Los llamados en los Estados Unidos para prestar atención a la cultura en la psicología y las críticas al paradigma cognitivo comenzaron en los años sesenta y setenta.

Jerome Bruner se considera a menudo como uno de los fundadores de la psicología cognitiva, pero ya en un artículo de 1964 titulado *The Course of Cognitive Growth (El curso del crecimiento cognitivo)* propuso que “el desarrollo del funcionamiento intelectual humano desde la infancia hasta la perfección que pueda alcanzar está formado por una serie de avances tecnológicos en el uso de la mente” (1964, p. 1). Estos avances tecnológicos, sugirió, incluyen “amplificadores culturales” de las capacidades motoras humanas (herramientas, la palanca, la rueda, varios dispositivos modernos), amplificadores de las capacidades sensoriales humanas (el microscopio, el micrófono) y amplificadores de las capacidades de razonamiento humano (“desde los sistemas del lenguaje hasta el mito, la teoría y la explicación,” p. 1). En *Acts of Meaning (Actos de significado)* (1990), Bruner argumentó que, si bien la psicología cognitiva se había centrado en lo que denominaba computación “sin sentido”, se debía prestar atención a la psicología popular: los sistemas cognitivos creados culturalmente que las personas usan para “organizar su experiencia, conocimientos y transacciones relativos al mundo social” (Bruner, 1990, p. 35). Continuó proponiendo que el principio organizador de tales sistemas cognitivos es narrativo: la gente da sentido al mundo, contando historias que vinculan eventos en términos de agente, acciones, escena, objetivos, instrumentos y problemas.

Richard Shweder, un antropólogo cultural, también ha sido un proponente de la psicología cultural (aunque también podría llamarse antropología psicológica). Sus libros incluyen *Cultural Psychology: Essays on Comparative Human Development (Psicología cultural: ensayos sobre desarrollo humano comparativo)* (Stigler, Shweder & Herdt, 1990). Shweder considera la psicología cultural como un campo interdisciplinario que investiga el hecho de que “hay psicologías distintivas asociadas con formas de vida alternativas” (Shweder, 1999, p. 64). La psicología cultural, en opinión de Shweder,

está atenta a “las concepciones locales de lo que es verdadero, bueno, bello, y eficiente” (p. 66), junto con las formas en que las personas se enfrentan a las “preguntas existenciales” universales. Shweder concluyó que:

La psicología cultural es, por lo tanto, el estudio de la forma en que se puede transformar la mente humana, darle forma y definición, y hacerla funcional de diferentes maneras que no se distribuyen de manera uniforme entre las comunidades de todo el mundo (Shweder, 1999, p. 68).

Tanto Bruner como Shweder argumentaron que la revolución cognitiva en la psicología que tuvo lugar en los años cincuenta y sesenta había fracasado al confundir significado con información. El modelo de cognición como cálculo ha resultado ser otro tipo de reduccionismo. Lo que se necesita, en consecuencia, es un retorno a los fenómenos de significado: a la semántica y pragmática del lenguaje, al significado que los humanos encuentran, o carecen, en sus sociedades, a la mediación simbólica de la acción humana, la intencionalidad (como algo dirigido a objetos) de la conciencia humana, y a la constitución de la conciencia por la cultura (Cole, 1991).

El interés de Michael Cole en la psicología cultural como base para estudiar el desarrollo de los niños surgió de su participación en la investigación intercultural (Cole, 1996). Al realizar experimentos psicológicos en África oriental, comenzó a dudar de la capacidad del aparato técnico de la psicología científica estándar para revelar cómo el funcionamiento psicológico está relacionado con la cultura. Cole estudió con Alexander Luria en Moscú, y de esta manera entró en contacto con el trabajo de Vygotsky. Fue Cole quien organizó las primeras traducciones de los escritos de Vygotsky, en *Mind in Society* (Vygotsky, 1978), y es el editor fundador de la revista, *Mind, Culture and Activity*. Cole ha explorado la forma en que las diferentes culturas definen distintas vías de desarrollo para

los niños, y ha escrito ampliamente sobre las formas en que la naturaleza humana está constituida en y por la cultura.

La historia de la psicología cultural

Se pueden distinguir varias fases de la historia de la psicología cultural (Rogoff & Chavajay, 1995). La primera fase, en los años sesenta y setenta, fue un periodo de investigación transcultural. Los investigadores intentaron traducir las tareas cognitivas para las poblaciones de otras culturas y descubrieron que las tareas funcionaban mal. Se hizo evidente que las tareas psicológicas estaban ligadas a la cultura, y también que las habilidades cognitivas que los investigadores habían supuesto que eran naturales (y universales) estaban, de hecho, vinculadas con las prácticas e instituciones de la educación formal.

Por ejemplo, la investigación que utiliza tareas piagetianas parece dar como resultado que muchas personas no usan el pensamiento operacional formal, y que incluso las capacidades operativas concretas, como la conservación, aparecen en edades más avanzadas de lo que se podría esperar. La investigación sobre la escolarización y las operaciones concretas dio resultados cuestionables, lo que sugiere que tal vez la experiencia en la escuela proporcionó familiaridad con los tipos de tareas que los investigadores estaban utilizando. Las tareas de clasificación llevaron a una distinción entre la clasificación funcional y taxonómica, y los resultados sugirieron que aprender a leer y escribir fomentaba la clasificación funcional. La investigación con tareas lógicas encontró que las personas de culturas sin educación formal no estaban dispuestas a aceptar premisas hipotéticas porque las consideraban no verificables, y esto implicaba que el razonamiento silogístico debería verse como un juego de lenguaje socializado, y no como una capacidad cognitiva individual. Las tareas de memoria mostraron que la escolarización mejora el recuerdo libre. En general, la conclusión fue

que “los investigadores no pueden simplemente asumir [...] que una prueba cognitiva revela una capacidad general en tareas no relacionadas con la experiencia de la persona” (Rogoff & Chavajay, 1995, p. 863).

La segunda fase en la historia de la psicología cultural fue un periodo de transición. Algunos investigadores, frente a estos fenómenos y hallazgos desconcertantes de la investigación, comenzaron a repensar los fundamentos teóricos de la investigación transcultural. Comenzaron a alejarse de las tareas artificiales y a realizar investigaciones en contextos del mundo real. Los escritos de Vygotsky proporcionaron una nueva base teórica para este trabajo y un vocabulario para hablar sobre cultura y cognición en términos de procesos dinámicos que no se pueden separar, haciendo, por tanto, insostenible su articulación en términos de variable independiente y dependiente, respectivamente. También proporcionaron una nueva forma de pensar acerca de las “tecnologías” de escritura, lenguaje oral y cálculo numérico.

En la tercera fase, los investigadores comenzaron a examinar los supuestos subyacentes a la psicología cognitiva. Investigaciones sobre procesos cognitivos —por ejemplo, los estudios de Jean Lave (1991) sobre los problemas de los sastres o estudios de expertos en ábaco japoneses (Hatano, Miyake & Binks, 1977)— demostraron que es difícil identificar habilidades cognitivas generales. El consenso comenzó a crecer en que las pruebas y tareas cognitivas siempre tienen una organización social e institucional específica, y que “los detalles de cada práctica (ya sea la escolarización, la sastrería o la venta de dulces) son inseparables de los procesos cognitivos de los usuarios del sistema” (Rogoff & Chavajay, 1995, p. 865). La comprensión local de una tarea influirá en la forma en que los participantes la abordan: por ejemplo, su visión de la velocidad con la que se debe resolver una tarea, si se considera que la interacción social ayuda o hace trampa, y si se considera una tarea técnica o social.

La década del noventa marcó el inicio de una cuarta fase, una de consolidación, ya que se propusieron por primera vez amplias teorías socioculturales de la psicología humana y el desarrollo humano. Desde entonces, el interés en la cultura y su papel en el funcionamiento psicológico y el desarrollo de los niños ha aumentado dramáticamente. Los escritos de Vygotsky fueron descritos y debatidos en más y más artículos y libros (Daniels, Cole & Wertsch, 2007; Del Río & Álvarez, 2017; González, 2009). Se han creado revistas académicas dedicadas a la psicología cultural, incluyendo *Mind, Culture, and Activity*, el *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, así como la revista fundada por Jaan Valsiner, *Culture & Psychology*. También ha habido un creciente reconocimiento de que la psicología se ha centrado en el estudio de individuos genéricos, que se supone son idénticos en sus características fundamentales, y sobre los cuales varios factores tienen una influencia causal. A partir de reconocer esas dificultades, los investigadores comenzaron a prestar atención a los contextos de la actividad de las personas, así como a su aprendizaje y desarrollo. Comenzaron a identificar que el objetivo de hacer afirmaciones generales sobre la psicología humana no se puede lograr ignorando el contexto. En su lugar, sería necesario estudiar múltiples contextos y comprender sus características generales.

En la psicología del desarrollo, a medida que la investigación intercultural se hizo más común, y dado que un número creciente de investigadores interculturales adoptaron el nombre de psicología cultural, surgió una apreciación de las distintas trayectorias de desarrollo que los niños siguen en diferentes culturas (Greenfield, 2016). Se reconoció que los niños criados en diferentes culturas tienen diferentes formas de aprender de los adultos (Rogoff, Paradise, Arauz, Correa-Chavez & Angelillo, 2003) que los mueven hacia diferentes puntos finales de desarrollo (Kağitcibaşı, 2005). Es decir que, al emplear diferentes estilos

de interacción con sus hijos (Keller, 2017), los cuidadores los conducen hacia distintos resultados en el desarrollo.

Métodos de investigación en psicología cultural

Podría parecer que la psicología ya tiene la metodología necesaria para la investigación sobre el papel de la cultura en los procesos psicológicos y el desarrollo de los niños, a saber, la metodología de la investigación transcultural. La investigación transcultural utiliza un diseño de investigación cuasi experimental, en el que dos o más grupos, a los que los participantes de la investigación no han sido asignados al azar, se comparan en medidas o tareas. No se puede asignar a los participantes al azar por razones prácticas y éticas: si un investigador está comparando la cultura japonesa y estadounidense, por ejemplo, no puede asignar una persona a ninguno de los grupos. Es decir, la variable independiente no está siendo manipulada por el investigador. En consecuencia, está ampliamente aceptado que los cuasi experimentos tienen una validez limitada.

Sin embargo, la crítica por parte de los psicólogos culturales de este tipo de diseño de investigación se centra en otros problemas. Centralmente, en la investigación transcultural, la cultura se trata como algo que es una propiedad o característica del participante individual. Cuando se estudia a una persona japonesa, se supone que esta es una manera de estudiar la cultura japonesa, o al menos la influencia de la cultura japonesa, incluso cuando esa persona se estudia fuera de Japón.

Además, equiparar cultura con nacionalidad introduce problemas. Una nación es una unidad política, y cada nación contiene muchas culturas. Las naciones también difieren en características como la geografía, la riqueza, los recursos, que generalmente no se identifican con la cultura. Cuando se comparan personas de dos naciones diferentes, generalmente no hay forma de saber

cuál de estas diferencias produce los resultados observados. En resumen, cuando la cultura se trata como una variable independiente, pueden surgir graves dificultades metodológicas, lo que dificulta a los investigadores sacar conclusiones claras sobre la causalidad.

Más importante aún, en este enfoque de la investigación de la cultura, es que esta se operacionaliza como un factor *causal* que produce diferencias. Se asume que la evidencia de una influencia cultural toma la forma de *diferencias* entre los grupos de participantes. Pero, aunque comúnmente se asume que la biología define una naturaleza humana universal mientras que la cultura crea diferencias entre los pueblos, las cosas no son tan simples. A veces, la cultura es responsable de los universales humanos, y a veces la biología es responsable de las diferencias humanas. Por ejemplo, la capacidad universal para hablar un idioma requiere la participación en una comunidad de habla. Por otro lado, las diferencias genéticas, como la tolerancia a la lactosa, han evolucionado en diferentes grupos culturales. Es un error, entonces, buscar la influencia de la cultura en el funcionamiento psicológico humano solo en las *diferencias* entre personas de diferentes partes del mundo. En contraste con el enfoque transcultural, la psicología cultural considera que la cultura desempeña un papel *constitutivo* en el funcionamiento psicológico humano, y en el desarrollo de los niños. Los procesos psicológicos son, en un sentido real, *aspectos* de la cultura.

Sin embargo, esto no sugiere que no sea importante buscar diferencias en, por ejemplo, cómo se desarrollan los niños en las diferentes culturas al contrario, como lo expresó un psicólogo cultural que estudia las relaciones de los niños con sus compañeros:

El valor de mirar la amistad y las interacciones con los pares en los niños en otras culturas, por lo tanto, va más allá de ‘ver cómo viven los demás’. Aunque es fascinante considerar el alcance de la

variación en la interacción social provista para nuestra especie a través de diferentes patrones de aprendizaje cultural, sirve para el propósito adicional de permitir que los investigadores americanos europeos reconozcan que los patrones que estudian dentro de su propia cultura también están estructurados culturalmente y deben entenderse no como ‘naturales’ sino como una contribución a objetivos específicos que tenemos para el desarrollo y la socialización de nuestros hijos. Si no reconocen esto, no comprenderán la complejidad completa de los mundos sociales de los niños (Gaskins, 2006, p. 306, traducción del autor).

Los psicólogos han comenzado a prestar atención al hecho de que la mayoría de las personas que han sido estudiadas son de culturas occidentales, educadas, industrializadas, ricas y democráticas (*Western, Educated, Industrialized, Rich and Democratic: WEIRD*) (Henrich, Heine & Norenzayan, 2010).

Adicionalmente, la investigación de laboratorio permite el control de muchos factores experimentales, según lo requiere la metodología cuantitativa. Pero no proporciona ninguna comprensión de las formas en que las personas viven en sus contextos familiares y comunitarios. Además, incluso cuando los psicólogos han estudiado a los niños en contexto, a menudo han sido seleccionados de las culturas WEIRD que se acaban de mencionar. Por lo tanto, cuando se realiza una comparación transcultural, a menudo esto ha involucrado a niños de otras sociedades similares: niños rusos, japoneses, alemanes, chinos e ingleses, por ejemplo. Todas estas son sociedades con clases socioeconómicas estratificadas, en las que los niños típicamente asisten a la escuela institucionalizada, sus padres trabajan por un salario o en efectivo, y así sucesivamente. Incluso cuando se incluyen las culturas tradicionales, estas generalmente han sido comunidades agrícolas, cuando en realidad el estilo de vida que fue ‘tradicional’ para los humanos durante miles de años fue el de las sociedades de cazadores-recolectores.

La psicología cultural ha explorado diferentes metodologías y nuevos diseños de investigación. Supone que “el desarrollo intelectual de los niños está inherentemente involucrado con su participación en actividades socioculturales” (Rogoff & Chavajay, 1995, p. 871). Los investigadores ven la actividad o el evento como la mejor unidad de análisis: personas involucradas, participantes en el uso de herramientas y signos, en instituciones, como un todo unitario. Sitúan el proceso y el desarrollo antes que la estructura, tanto en la ontogénesis como en la historia. Reconocen distintos niveles de organización como inseparables niveles de análisis: individual, social (interpersonal) y cultural (comunidad). Y reconocen la variación en la dirección y las trayectorias del desarrollo psicológico de los niños.

Los investigadores usan métodos de laboratorio, pero es probable que los combinen con las observaciones naturalistas: la observación en la vida real, en situaciones cotidianas. O pueden realizar investigaciones de diseño (Cole & Packer, 2016). Por ejemplo, Patricia Greenfield ha combinado la experimentación con la etnografía en su investigación sobre el desarrollo de los niños (Greenfield, Maynard & Childs, 2003; Greenfield, 2009). Estudió a niños en una comunidad maya zinacanteca en Chiapas, México, en 1969, y luego regresó veinte años más tarde para estudiar a la siguiente generación. Observó cómo las niñas aprendían las prácticas tradicionales de tejer telas en un telar de cintura (los niños no aprendieron a tejer en esta comunidad, aunque tejer es el trabajo de los hombres en otras culturas indígenas). También realizó experimentos para explorar cómo los niños representaban patrones, como los que crearon cuando tejían. En la primera generación, los padres enfatizaron la reproducción de patrones tradicionales. Durante esos veinte años, la comunidad hizo una transición de la agricultura a una cultura comercial, vendiendo productos artesanales y comprando gran parte de sus alimentos, en lugar de cultivarlos ellos mismos. Cuando volvió

a visitarla, Greenfield descubrió que los padres ahora ponían énfasis en el aprendizaje independiente y animaban a sus hijos a inventar nuevos patrones de tejido. En la tarea de construcción de patrones, los niños de la segunda generación construyeron patrones más abstractos, mientras que sus padres utilizaron, como los niños, un enfoque más detallado, “hilo por hilo”. Greenfield concluyó que los procesos de desarrollo cambian a lo largo del tiempo histórico, a medida que la comunidad en la que crecen los niños sufre transformaciones. El diseño de su investigación tuvo varios componentes. El componente *longitudinal* fue la comparación de las prácticas de crianza de dos generaciones diferentes. El componente de observación *naturalista* fue su videograbación de las prácticas en las que se aprendió el tejido, que luego se codificaron. El componente *experimental* fue el procedimiento mediante el cual se pidió a los niños y adultos que representaran patrones de tejido de rayas colocando palos de madera de colores en un marco.

En otro ejemplo, Michael Cole y Silvia Scribner estudiaron las consecuencias cognitivas de la alfabetización (aprender a leer y escribir) al comparar grupos de personas con diferentes grados y diferentes tipos de alfabetización en Liberia, en África occidental. Este fue un diseño cuasi experimental, pero Cole y Scribner (1981, 1974) trabajaron arduamente para desarrollar pruebas y medidas que tenían validez en el entorno local. Trataron de explorar las habilidades psicológicas de los niños en tareas que se parecían a las actividades cotidianas, utilizando materiales familiares.

Jean Lave estudió la cognición y el aprendizaje utilizando un enfoque etnográfico con sastres y sus aprendices en Liberia. Observó los tipos de tareas que los maestros sastres asignan a sus aprendices, y cómo estos últimos abordaron estas tareas (Lave, 1991). Ella los presentó con problemas hipotéticos de adaptación y no adaptación, pero se basaron en las horas que pasó observando eventos en las tiendas de sastrería, y llegó a proponer

que el aprendizaje no es la adquisición de conocimientos, sino que se convierte en miembro de una comunidad de práctica.

Edwin Hutchins estudió las formas de razonamiento de los indígenas en las islas Trobriand asistiendo a una audiencia legal sobre la propiedad en disputa de un pedazo de tierra. Analizó las transcripciones del testimonio de los testigos, reconstruyendo la lógica de sus argumentos (Hutchins, 1979). Más tarde, estudió el “conocimiento situado” de los pilotos de avión, sentado con ellos en la cabina e incluso volando el avión (Hutchins, 1995b). Hutchins ha defendido la importancia de estudiar la cognición “en la naturaleza” (Hutchins, 1995a).

En general, la metodología de la psicología cultural se ocupa de la validez ecológica de los procedimientos utilizados y busca formas de estudiar a las personas en su contexto social, prestando atención a los procesos de transformación cultural histórica y, si es posible, a los procesos de cambio evolutivo.

Conclusiones y la definición de cultura

En este artículo se han esbozado un poco los orígenes y la historia de la psicología cultural, y sus supuestos más importantes. Estas suposiciones se pueden resumir de la siguiente manera: primero, el funcionamiento psicológico humano está mediado por artefactos materiales tales como herramientas y signos; segundo, la psicología humana surge de la actividad intencional en instituciones socialmente constituidas que los humanos han creado; y tercero, el funcionamiento psicológico se desarrolla históricamente a medida que los cambios socio-culturales influyen en la organización psicológica (Scribner, 1990).

La psicología cultural busca ir más allá del individualismo, el cognitivismo y el reduccionismo biológico que caracterizan gran parte de la psicología. El dualismo ontológico sigue siendo un problema tan importante en la psicología actual como lo fue cuando escribió Vygotsky. La psicología cultural se

basa en el reconocimiento de la interdependencia de los seres humanos, nuestra dependencia del planeta en el que evolucionamos y nuestra dependencia también de las sociedades que hemos creado y que nuestros hijos heredan.

Hasta este punto, he evitado la compleja cuestión de cómo definir mejor la cultura. Incluso los antropólogos culturales tienen dificultades para definirla. Para algunos, la cultura hace referencia a las creencias y los valores llevados por personas individuales; para otros, equivale a costumbres y rituales; o a los artefactos materiales que uno puede encontrar en un museo. Se han enumerado más de 313 definiciones (Baldwin, Faulkner, Hecht & Lindsley, 2006). También, en la psicología cultural se han propuesto varias definiciones. A pesar del énfasis compartido en los artefactos materiales, ¿cuál es precisamente el estatus de estos artefactos? ¿Deberíamos hablar del significado de artefactos, por ejemplo?

Las sociedades humanas son realidades institucionales, y el filósofo John Searle ha propuesto que los objetos y las personas son hechos institucionales dentro de la vasta ontología invisible de la realidad institucional (Searle, 2009). Como tales, tienen poderes deónticos: derechos, responsabilidades y obligaciones. Por ejemplo, una silla en particular cuenta como un trono; un hombre en particular cuenta como un rey. La cultura puede ser útilmente definida como la ontología y la deontología de la realidad institucional de una comunidad (Packer & Cole, 2019; Moreno & Packer, 2019). Es decir, la cultura de los Estados Unidos consistiría en el presidente, sus derechos y responsabilidades, y todos los demás hechos institucionales.

Entendida de esta manera, la cultura es un componente del funcionamiento psicológico humano, no una causa. El desarrollo de los niños humanos debe verse como un proceso de constitución, la conjunción de componentes o constituyentes. Al mismo tiempo, la psicología cultural reconoce que los humanos son simultáneamente seres biológicos y culturales, y así evita el dualismo de la crianza y

la naturaleza (Keller, 2010). Como se señaló anteriormente, el nacimiento de un niño es un evento que es tanto biológico como cultural; no es uno más el otro. En este sentido, la psicología cultural es una nueva perspectiva de la psicología como disciplina, no es una especialización *dentro* de la psicología. En particular, la psicología cultural no es psicología transcultural; esta última es una rama de la psicología, un área de investigación en la que las características o los procesos psicológicos se comparan en personas de diferentes culturas. Actualmente, los investigadores en una variedad de disciplinas están trabajando juntos para darnos una imagen más sutil y completa de cómo se unen la filogénesis, el cambio cultural (sociogénesis) y la ontogénesis; o, más exactamente, cómo son todos aspectos de un solo proceso temporal de la vida humana en este planeta.

El objetivo de la psicología cultural de evitar el dualismo ontológico resuena con una serie de avances recientes en la psicología. Estos incluyen:

- Teorías de *embodiment* o corporeización, que prevén la cognición no como la formación de representaciones mentales, sino como la forma en que el cuerpo responde a los desafíos del entorno (Nielsen & Ward, 2018).
- Nuevas ideas en neurociencia, como la propuesta de que el cerebro y el cuerpo son componentes de un ciclo de percepción-acción, que también incluye el entorno (Fuster, 2004).
- La teoría del campo dinámico, que se enfoca en la formación continua entre las neuronas cerebrales de los campos cambiantes de la activación eléctrica, procesos continuos, basados en el tiempo, y no lineales, como los involucrados en el movimiento corporal (Thelen, Schöner, Scheier, & Smith, 2001).
- Los esfuerzos en antropología para repensar la distinción entre la naturaleza y la cultura, junto con el giro ontológico en la antropología cultural, que va más allá de la noción de cosmovisión (la manera en que una comunidad

representa la realidad) para enfatizar la cosmovisión: la realidad particular en la que vive una comunidad (Viveiros de Castro, 2012).

- Nueva investigación y conceptualización sobre la evolución, que ha llevado a nociones de la construcción de nichos, incluso los nichos de los seres humanos (Laland, Matthews & Feldman, 2016; Packer & Cole, 2019).

La psicología cultural inspirará cambios importantes en la disciplina de la psicología. La psicología cultural tiene un potencial crítico, transformador. Atrae nuestra atención a temas sociales críticos y obliga a considerarlos. Tradicionalmente, la psicología ha estudiado individuos considerados como genéricos: es decir, asumiendo que los individuos participantes en un proyecto de investigación son idénticos en su composición fundamental. En estos casos, la investigación suele centrarse en la influencia de distintos factores, como, por ejemplo, la pobreza, sobre tales individuos. En contraste, Vygotsky imaginó la psicología cultural como una psicología concreta que estudia a personas concretas: personas reales involucradas en circunstancias reales. Propuso que la personalidad de una persona, es decir, la relación dinámica y la jerarquía entre sus funciones psicológicas, surge de elementos concretos de sus circunstancias, como, por ejemplo, su ocupación. Esto implica que la sociedad, no equitativa, explotadora, está en el centro de la existencia de cada ser humano, aunque en una variedad de formas diferentes. *Necesitamos* nuestros iPhones, nuestras tarjetas de crédito y nuestras pajitas de plástico de un solo uso, no porque nos gusten, sino porque nos han permitido convertirnos en lo que somos, personalidades profundamente defectuosas, pero defectuosas en formas que encajan casi perfectamente con los imperfectos sistemas de instituciones en los que vivimos y actuamos. Este es el avance conceptual que es intrínseco a la psicología cultural, que aún no ha sido captado por la psicología general, y que le brinda su potencial crítico y transformador.

References

- Baldwin, J. R., Faulkner, S. L., Hecht, M. L., & Lindsley, S. L. (Eds.). (2006). *Redefining culture: Perspectives across the disciplines*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bruner, J. S. (1964). The course of cognitive growth. *American Psychologist*, *19*(1), 1-15.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bullmore, E., & Sporns, O. (2012). The economy of brain network organization. *Nature Reviews Neuroscience*, *13*(5), 336-349. Doi:10.1038/nrn3214
- Cole, M. (1991). On cultural psychology. *American Anthropologist*, *93*(2), 435-439.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cole, M., & Packer, M. J. (2016). Design-based intervention research as the science of the doubly artificial. *Journal of the Learning Sciences*, *25*(4), 503-530.
- Cole, M., & Scribner, S. (1974). *Culture and thought: A psychological introduction*. New York: Wiley.
- Daniels, H., Cole, M., & Wertsch, J. V. (2007). *The Cambridge companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dehaene, S., Cohen, L., Morais, J., & Kolinsky, R. (2015). Illiterate to literate: Behavioural and cerebral changes induced by reading acquisition. *Nature Reviews Neuroscience*, *16*(4), 234-244.
- Engestrom, Y., Miettinen, R., & Punamaki, R.-L. (Eds.). (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fuster, J. M. (2004). Upper processing stages of the perception-action cycle. *Trends in Cognitive Sciences*, *8*(4), 143-145.
- Gaskins, S. (2006). The cultural organization of Yucatec Mayan children's social interaction. In X. Chen, D. C. French, & B. H. Schneider (Eds.), *Peer relationships in cultural context* (pp. 283-309). Cambridge: Cambridge University Press.

- González, R. F. L. (2009). Historical relevance of Vygotsky's work: Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outlines: Critical Practice Studies*, 11(1), 59.
- Greenfield, P. M. (2009). Linking social change and developmental change: Shifting pathways of human development. *Developmental Psychology*, 45(2), 401-418. Doi:10.1037/a0014726
- Greenfield, P. M. (2016). Social change, cultural evolution, and human development. *Current Opinion in Psychology*, 8, 84-92. Doi:10.1016/j.copsyc.2015.10.012
- Greenfield, P. M., Maynard, A. E., & Childs, C. P. (2003). Historical change, cultural learning, and cognitive representation in Zinacantec Maya children. *Cognitive Development*, 18(4), 455-487. Doi:10.1016/j.cogdev.2003.09.004
- Hatano, G., Miyake, Y., & Binks, M. G. (1977). Performance of expert abacus operators. *Cognition*, 5(1), 47-55.
- Henrich, J., Heine, S. J., & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, 33(2-3), 61-83.
- Hutchins, E. (1979). Reasoning in Trobriand discourse. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 1(2), 13-17.
- Hutchins, E. (1995a). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hutchins, E. (1995b). How a cockpit remembers its speeds. *Cognitive Science*, 19(3), 265-288.
- Kaçıtcıbaşı, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 403. Doi:10.1177/0022022105275959
- Keller, E. F. (2010). *The mirage of a space between nature and nurture*. Durham: Duke University Press.
- Keller, H. (2017). Culture and development: A systematic relationship. *Perspectives on Psychological Science*, 12(5), 833-840. Doi:10.1177/1745691617704097
- Laboratory for Comparative Human Cognition (LCHC). (2010). Cultural–Historical Activity Theory. In B. McGaw, P. Peterson, & E. Baker (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 360-366). Elsevier.
- Laland, K., Matthews, B., & Feldman, M. W. (2016). An introduction to niche construction theory. *Evolutionary Ecology*, 30, 191-202. Doi:10.1007/s10682-016-9821-z
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63-82). Washington, DC: American Psychological Association.
- Leóntiev, A. N. (1981). Problems of the development of the mind (Original published 1931).
- Luria, A. R. (2009). *The mind of a mnemonist: A little book about a vast memory*. Cambridge: Harvard University Press (Originally published 1987).
- Luria, A. R. (2018). *The man with a shattered world: The history of a brain wound*. Cambridge MA: Harvard University Press (Originally published 1972).
- Moreno, F. A., & Packer, M. J. (2019). Cultural psychology and children's understanding of institutional reality. *Estudios de Psicología/ Studies in Psychology*, 1-23. Doi:10.1080/02109395.2018.1561602
- Nielsen, K., & Ward, T. (2018). Towards a new conceptual framework for psychopathology: Embodiment, enactivism and embeddment. *Theory & Psychology*, 28(6), 800-822.
- Packer, M. J., & Cole, M. (2019). Evolution and ontogenesis: The deontic niche of human development. *Human Development*, 62(4), 175-211.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2004). *A child's world: Infancy through adolescence* (9th ed.). McGraw-Hill.
- Río, P. del, & Álvarez, A. (2017). Vygotsky and beyond: Horizons for the future of psychology. *Estudios de Psicología*, 38(1), 63-114. Doi: 10.1080/02109395.2017.1281580

- Rogoff, B., & Chavajay, P. (1995). What's become of research on the cultural basis of cognitive development? *American Psychologist*, 50(10), 859-877.
- Rogoff, B., Paradise, R., Arauz, R. M., Correa-Chavez, M., & Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54, 175-203. Doi:10.1146/annurev.psych.54.101601.145118
- Schmandt-Besserat, D. (2010). *How writing came about*. Texas: University of Texas Press.
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Scribner, S. (1990). *A sociocultural approach to the study of mind*. In E. Tobach, R. J. Falmagne, M. B. Parlee, L. M. W. Martin, & A. S. Kaplan (Eds.), *Mind and social practice: Selected writings of Sylvia Scribner* (pp. 266-280). New York: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (2009). *Making the social world: The structure of human civilization*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Shweder, R. A. (1999). Why cultural psychology? *Ethos*, 27(1), 62-73.
- Steffen, W., Crutzen, P. J., & McNeill, J. R. (2007). The Anthropocene: Are humans now overwhelming the great forces of nature? *Ambio*, 36(8), 614-621. Doi:10.1579/0044-7447(2007)36[614:-TAAHNO]2.0.CO;2
- Stigler, J. W., Shweder, R. A., & Herdt, G. (1990). *Cultural psychology: Essays on comparative human development*. Cambridge University Press.
- Thelen, E., Schöner, G., Scheier, C., & Smith, L. B. (2001). The dynamics of embodiment: A field theory of infant perseverative reaching. *Behavioral and Brain Sciences*, 24(1), 1-34.
- Viveiros de Castro, E. (2012). *Cosmological perspectivism in Amazonia and elsewhere*. Manchester: HAU Network of Ethnographic Theory.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Educational psychology*. Boca Raton: St. Lucie Press (Original work published 1926).
- Vygotsky, L. S. (1997). The historical meaning of the crisis in psychology: A methodological investigation. In R. W. Reiber & J. Wollock (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 3. Problems of the theory and history of psychology* (pp. 233-343). New York, NY: Plenum.

Recibido: mayo 9, 2019
Aprobado: agosto 5, 2019