

Diálogo con Michael Cole: 20 años de Psicología Cultural

Henar RODRÍGUEZ NAVARRO

Datos de contacto:

Henar Rodríguez Navarro.
Ministerio de Educación y
Formación Profesional.
Centro Nacional de Investigación
e Innovación Educativa (CNIE).
Calle de Torrelaguna, 58,
E-28027 Madrid.
Correo electrónico:
Henar.rodriguez@educacion.gob.es

Recibido: 15/10/2017
Aceptado: 20/01/2018

RESUMEN

A continuación presentamos una entrevista realizada a Michael Cole. En el año 2016 hice una estancia en el LCHC (Laboratorio de Cognición Humana Comparada) que él dirige desde los años setenta. Allí tuve la oportunidad y el placer de entrevistarle recordándole que hacía justo 20 años que había sido publicada su conocida obra titulada "Psicología Cultural", traducida a varios idiomas, entre ellos el español. Este hecho nos permitió debatir sobre los principales problemas de la Psicología Cultural y sobre su visión de la evolución de esta en los años transcurridos desde la publicación de su libro. Además, Cole hace un breve recorrido recordando los principales momentos históricos que han conformado estas teorías tanto en la Unión Soviética como en Estados Unidos.

PALABRAS CLAVE: Psicología Cultural, Perspectiva vygostkiana, Laboratorio de Cognición Humana Comparada, 5ª Dimensión

A conversation with Michael Cole: 20 years of Cultural Psychology

ABSTRACT

The following is an interview with Michael Cole. In 2016, I spent one year at the Laboratory of Comparative Human Cognition (LCHC), which he has directed since the 1970s. While I was there, I had the opportunity and pleasure to interview him and remind him that he had published his well-known work "Cultural Psychology", translated into several languages, including Spanish, 20 years ago. This led us to discuss the main problems of cultural psychology and his view of how it has evolved since his book was published. Cole also briefly reviewed the main historical moments that have shaped these theories in the Soviet Union and the United States.

KEYWORDS: Cultural Psychology, Vygotskian approach, Laboratory of Comparative Human Cognition, Fifth Dimension.

Michael Cole es profesor emérito del Departamento de Comunicación de la UCSD (Universidad de California, San Diego). Es uno de los referentes más importante del mundo en la difusión y extensión de la perspectiva vygostkiana en Psicología y Educación. En el año 2016 hice una estancia en el LCHC (Laboratorio de Cognición Humana Comparada) que él dirige desde sus comienzos a principios de los años setenta. Allí tuve la oportunidad y el placer de entrevistarle recordándole que hacía justo 20 años que había sido publicada su conocida obra titulada “*Psicología Cultural*”, traducida a varios idiomas, entre ellos el español. Este hecho nos permitió debatir sobre los principales problemas de la Psicología Cultural y sobre su visión de la evolución de esta en los años transcurridos desde la publicación de su libro. Además, Cole hace un breve recorrido recordando los principales momentos históricos que han conformado estas teorías tanto en la Unión Soviética como en Estados Unidos.

Henar Rodríguez Navarro (HRN en adelante): Hola, Mike. Es un placer para mí estar aquí charlando contigo y debatir acerca del enfoque sociocultural en educación. Ya han pasado veinte años desde la publicación de tu libro *Cultural Psychology*. ¿Qué aspectos de tu propia historia son los que te impulsaron hacia la interpretación sociocultural del conocimiento y de la educación?

Michael Cole (MC en adelante): *Cultural Psychology* fue el resultado de treinta años de trabajo. La trayectoria comienza desde una concepción del aprendizaje como mecanismo general de los organismos dentro de la tradición conductista americana. En la escuela de postgrado se nos enseñaba a hacer experimentos, y uno de esos experimentos era con asistentes de residencia (RAs) y otro era con alumnos en segundo año de enseñanza superior (sophomores), y se utilizaba básicamente el mismo aparato teórico para explicar tanto la contención y refuerzo de la conducta como la construcción del aprendizaje. Es decir, conducta y aprendizaje iban de la mano. Una serie de experiencias contribuyeron a que yo me fuese apartando de esa perspectiva. Uso esta expresión porque se trata de un procedimiento gradual. Las cosas que aprendí con la forma de teorizar usada por quienes supervisaban nuestro trabajo siguieron siendo extremadamente importantes en el estudio del desarrollo humano. Por ejemplo, una de las primeras cosas que aprendí respecto al aprendizaje en esta época es la importancia de la sensibilidad del entorno y la capacidad del individuo para empezar a abstraer las características gramaticales de los idiomas de ese entorno, en siete u ocho meses, se generan estructuras en la mente que pasan a formar parte de un sistema superior. Y eso es lo que sucede con mi propia historia. Yo no lo he olvidado (es también algo muy experimental).

Cuando pones ratas a correr en un laberinto y tratas de forma analíticamente idéntica a los alumnos de segundo, intentando que tomen decisiones entre dos alternativas inciertas, todas las ideas del contexto desaparecen. El problema es

que esa explicación no es suficiente para toda la conducta y necesitas mucho más. Por ejemplo, necesitas tomar en consideración las diferencias filogenéticas, debes tomarte muy en serio el estudio filogenético de la biología y la evolución, y además tienes que estudiar la historia cultural. Ahí es donde entra la cultura. En mi opinión, la interpretación social del conocimiento se deriva directamente de la mediación cultural de toda experiencia humana.

HRN: Ya empezabas a estar influido por las ideas de Vygotski en ese momento, ¿no es así? ¿cómo fue este proceso de introducir en tu visión de la Psicología Cultural, las ideas vygostkianas?

MC: Sí, por supuesto. Muchas veces, en sus fases tempranas Vygotski era un psicólogo instrumental, él no lo llamaba «historial cultural», sino «psicología». Fue uno de sus enemigos quien llamó así a su teoría, y ahora ese nombre es el comúnmente aceptado como nombre de la teoría.

Es muy importante, según creo, y así lo demuestra mi experiencia personal para responderte. Cuando hacía mis estudios de postgrado en Rusia con Alexander Luria, que era un seguidor de Vygotski, traduje un montón de cosas del ruso y eso despertó un agudo interés en mí por este tema. Me enviaron a África porque yo era matemático, y empecé a aprender con modelos matemáticos, experimenté esa confusión sobre lo que significa la psicología matemática y la enseñanza de las matemáticas en la escuela, esa confusión es lo que me llevó a empezar esta carrera general. ¡Nada más que una confusión! Comprendí cómo usar modelos matemáticos de aprendizaje, pero la parte matemática no tenía nada que ver con la realidad que me encontré en África. En este país traté de entender por qué los niños no aprendían matemáticas. En realidad, las matemáticas eran solo una de tantas cosas que los niños no aprendían.

HRN: Fueron por tanto tus experiencias personales acumuladas las que permitieron cambiar tu mirada y a la vez profundizar en los enfoques teóricos que venías estudiando.

MC: Así fue. Eso me ocurrió al enfrentarme a las condiciones y conductas de las personas que se crían en la zona de África Occidental relativamente primitiva, y haber recibido un artefacto tan radical para pensar sobre ello partiendo de la tradición rusa histórico-cultural asociada a Vygotski y a sus seguidores. Además, lo interpretaba desde las condiciones políticas y culturales de los Estados Unidos, y por supuesto desde mi propia postura, mucho más a la izquierda de lo que corresponde al *sueño americano* (procedo de una familia izquierdista), con un fuerte énfasis en el antirracismo y una conciencia de clase, que me lleva a plantearme estos problemas.

De este modo, yo interpretaba mucho material ruso desde el punto de vista de lo que significaba para los Estados Unidos, para los niños, especialmente para los

niños negros y latinos. Todos los temas que son objeto de debate con motivo de las elecciones en los Estados Unidos eran objeto de debate también entonces, no es un debate nuevo. Y es algo tremendo que en 2016 se esté repitiendo el mismo fenómeno que en 1936. ¡Es de locos!

Por lo tanto, estos problemas de la pobreza y la desigualdad, teniendo en cuenta esa parte de mi historia familiar, mi marcha a la Unión Soviética fue muy interesante para esa perspectiva. La Unión Soviética realmente era un pésimo ejemplo de la forma de resolver esos problemas, así lo veía yo, pero en el mundo no había ningún modelo mejor, estábamos atascados ahí, te planteabas preguntas, qué pensaban todos de esta situación mundial, eran cuestiones complicadas.

HRN: La segunda pregunta que quisiera tratar es acerca del enfoque socio-cultural en el campo de la educación y cómo ha evolucionado en los últimos años.

MC: ¿Sólo en los últimos años? Bien. La primera pregunta trataba de la psicología cultural, que abarca múltiples aspectos. Creamos una plataforma (LCHC) desde la que pudiéramos pensar sobre el trabajo realizado continuamente en los Estados Unidos, un laboratorio de este país y del mundo. Ya no íbamos a viajar a otras partes del mundo para estudiar la cultura y el desarrollo del aprendizaje. Visitamos los vecindarios de aquí, de San Diego, donde organizaciones docentes y no docentes de diversos tipos cuidan de los niños después de clase. Pero no eran programas deportivos (los americanos hacen muy bien los programas deportivos para las escuelas), sino otros tipos de actividad. Si no tienes dinero para pagar a alguien que dé a tus hijos esa formación complementaria, tienes que confiar en los centros juveniles o en grupos subvencionados por la Iglesia. Y en ese sector es donde empezamos a hacer nuestro trabajo.

HRN: ¿Cuál es la importancia de las actividades extraescolares? ¿cómo explican la relación entre la cultura y el aprendizaje?

*MC: Todas las cuestiones teóricas que discutíamos no se quedaban ahí. La Psicología cultural está viva y por eso empezamos con este proyecto que llamamos *Proyecto de la Quinta Dimensión*, en el que se crearon estas actividades especializadas con los niños después de clase y combinadas, a su vez, con estudiantes universitarios que iban a enseñarles cosas, o que iban a comunicarse con ellos o que no sabían qué hacían. De esta forma los estudiantes universitarios asistían a clases donde les enseñábamos los fundamentos de la teoría: en primer lugar, cómo plantearse esta situación: les enseñábamos etnografía, concretamente cómo documentar lo que veían, cómo aprender a ver diferente las cosas cuando estás allí. Creo que este tipo de actividad es especialmente útil para quienes van a ser profesores. La experiencia de trabajar en estos contextos iniciales es particularmente valiosa, creo que es una buena manera de formar docentes.*

HRN: ¿Y por qué es tan buena?

MC: Porque te brinda la oportunidad de conocer niños, y más si se trata de niños en situaciones difíciles, y de hacer cosas con niños interesados en hacerlas, porque nuestras actividades son siempre voluntarias. Nunca obligamos a los niños a participar en ellas. Tienen que irse cuando quieran molestar y no permitir a los demás trabajar. Son libres de irse a otro sitio a hacer otras cosas. Por lo tanto, es voluntario, pero no puedes fastidiar.

HRN: ¿En qué consistían estas actividades extraescolares con los niños?

MC: Creo que es una cura de humildad para los adultos sentarse con un niño, constituye una valiosa experiencia observar juegos de ordenador sobre resolución de problemas, tratar de imaginar cómo lo va a hacer el niño e intentar aprenderlo uno mismo.

HRN: *Así que la mayoría de las actividades del Programa de la Quinta Dimensión se realizan a través del ordenador.*

MC: En principio esa es la idea, usar el ordenador como mediador, como artefacto cultural a través del cuál indagar sobre sus procesos de interacción y de aprendizaje. Muchas veces no hace falta usar el ordenador, es sólo un medio con el que trabajar el aprendizaje desde la perspectiva cultural.

Por otro lado, con esta experiencia, los estudiantes universitarios tienen acceso al conocimiento más avanzado: el de los niños con los que interactúan. Esto es una situación maravillosa. A los niños se les da la oportunidad de aprender a expresarse y a desarrollar de verdad sus propios procesos mentales en la comunicación. Pero también aprenden que los niños a veces se comportan muy mal bajo presión. Si se les extrae de las condiciones en que se portan bien y con ratios de 30 ó 40 alumnos por aula, con la misma rutina un día tras otro, si les pides a los niños que se estén quietos y atentos, les estás pidiendo demasiado. Se crea una mala situación para el profesor y para los niños y se sigue el guion general de la educación formal.

Nosotros veíamos que la labor generaba pequeños sistemas culturales y cuando entrabas en uno de estos sistemas culturales existía la posibilidad de ser de otra manera. En algún momento se nos ocurrió llamarlo «cultura de aprendizaje cooperativo», porque cada uno debía ayudar a los demás. Y se aplica esta teoría para crear las condiciones ambientales en que se generan oportunidades para que los niños aprendan de los adultos y los adultos aprendan de los niños, y una actividad de mediación recíproca en donde se da y se recibe, y un comportamiento voluntario. Es una experiencia excelente para cualquiera, y además te aporta recursos y datos para investigar.

Ahora bien ¿cómo funciona ese proceso, partiendo de una ratio de 30 niños por adulto? ¿cómo lo haces para trasladar esas conductas, esas actividades de pequeños grupos, a toda una escuela, con el dinero que tienes asignado y con los profesores de distinto nivel de formación de los que dispones?

HRN: Este tipo de conducta educativa te lleva a relacionar la labor de las micro-organizaciones (cuando das respuesta dentro de las actividades con cada niño) con la estructura institucional (cuando haces un desarrollo organizativo de la actividad dentro de su estructura institucional). ¿Podrías explicar por qué la interacción micro se relaciona con la macro?

MC: Esto tiene mucho que ver con el trabajo de Engeström y la actividad colectiva¹. Se trata de un sujeto colectivo interesado en el cambio institucional y con interés en dar autonomía a las personas para desempeñar la tarea y hacerlas responsables de su propia auto-ayuda, con sus propios procesos de solución de problemas. Es una especie de ciclo que existe y se desarrolla en el plano de grupo.

De alguna manera, nuestro trabajo también nos lleva a estar muy interesados en el desarrollo organizativo. Mi último escrito trata de la labor realizada con una misma institución comunitaria durante dieciocho años, explico cuándo se disolvió, por qué se disolvió, y los cambios históricos de diferente tipo que influyeron. También cuento de qué forma los cambios históricos en la población de la comunidad hicieron perder el sentido a la forma de trabajar a la que nos dedicábamos. La gente empezó a organizarse de otra manera y la institución cerró. Cuando empezamos no nos planteamos la cuestión de la metodología, de modo que, si una de tus preguntas es sobre las diferentes metodologías, la puedes dejar para más adelante.

HRN: De acuerdo. Otra de las cuestiones que me planteaba es acerca de la evolución de las ideas de Vygotsky. Van pasando los años y sus teorías siguen siendo objeto de tratamiento político e investigador. ¿Podrías decirnos algo respecto a este tema?

MC: Si, por supuesto. Obviamente, cuando el laboratorio comenzó en 1971, Vygotski no era nuestro autor favorito. Lo puedes ver muy claramente en la web del LCHC². Gran parte de esa evolución se describe allí y probablemente en ningún otro sitio, sin duda es el mejor lugar donde buscar. En definitiva, cuando empezamos con la labor transcultural, Vygotski era la estimulación para debates sobre la relación entre cultura y pensamiento, que llegaban a la conclusión de que las personas pobres y marginadas son estúpidas y que las hacen estúpidas las circunstancias culturales. En primer lugar, dijimos que los tests no eran válidos para probar la inteligencia de nadie y, en segundo lugar, ¿qué se puede hacer con eso, qué tipos de actividad pueden emprender los profesores partiendo de ellos?

HRN: Efectivamente, pero ¿cómo se superó el tema de la apropiación cultural?, es decir, ¿cómo se enfocó el tema de no obligar a integrar a los colectivos desfavorecidos dentro de la cultura dominante?

1 Ver, por ejemplo, Engeström, Miettinen y Punamäki (1999)

2 <http://lchc.ucsd.edu>

MC: De la misma manera como afrontamos el hecho de que muchos de los niños procedan de diferentes culturas y carezcan de valor sus conocimientos funcionales locales, de igual manera que la Quinta Dimensión perdió su valor; el valor que aportan normalmente se considera de forma separada y no se aprecia.

HRN: ¿Cómo lo haces entonces?

MC: Una actividad extraescolar consistente en participar en una actividad política que consolide el orden social, es algo que efectivamente se puede hacer, pero hacer ese tipo de labor es una formación psicológica estandar, no promueve pensamiento crítico. Lo que se puede hacer es enseñar a la gente qué formas alternativas de hacer las cosas te pueden aportar conocimiento y después tratar de imaginar cómo hacerlas en otros contextos con esas herramientas cognitivas generadas.

HRN: Es decir, promoviendo y estimulando el pensamiento crítico, tratando de consolidar herramientas cognitivas de calidad con las que puedan funcionar y transferir en la vida académica y cotidiana, ¿no es así?

MC: Sí, por ahí iría.

HRN: Hablando un poco del tema metodológico que preocupa tanto en la investigación, ¿cómo enfocáis la metodología de la investigación en el LCHC?

MC: Cuando hablo de metodología lo hago pensando en el diseño, tal como se hace en las ciencias de la educación. Es decir, en el modo de gestionar empíricamente la aproximación teórica compleja que se maneja desde una perspectiva socio-cultural a través de experimentos naturales, de la visión de la teoría de la actividad, de los niveles de análisis genético: micro, onto, socio y filo.

Sus raíces rusas se remontan a las colaboraciones sobre todo de Luria con Vygotsky; tenían una escuela especial para estudios con gemelos idénticos y no idénticos, a los que hacían traer a Moscú desde todos los puntos del país. Establecieron currículos especiales, como una manera de diseñar los entornos de aprendizaje y poner a prueba su teoría. Los rusos son muy aficionados a este tipo de investigación. Bradford Brannel escribió al respecto y lo denominó *Designing experimentation* en su libro sobre contexto y desarrollo. Allí habla de «experimentos de diseño natural». En ellos mostraba la influencia recibida de los autores rusos. En ese libro de 1979, comienza relatando una conversación en la que dice que a los americanos les preocupa el pasado de los niños, mientras que a ellos (los rusos) les preocupa su futuro. Es una afirmación cargada de ideología, pero da testimonio de esas escasas raíces vygostkianas que existían en la época y en la importancia de su movimiento.

Esa evolución conceptual es muy proléptica y muy orientada al futuro, hay un gran énfasis en la orientación al futuro en cuanto a la psicología y los procesos

psicológicos. Pero entonces Engeström adquirió gran importancia porque él trabajaba de forma efectiva con instituciones y pudo empezar a plantearse la relación entre lo que sucede cuando el estudiante universitario, el niño y el ordenador interactúan en las formas de aprendizaje que están aplicando, etcétera, y entonces desvinculó esas actividades; se pueden estudiar porque existe la seguridad de poderlas abarcar en la mirada. Pero es muy difícil hacerlo y, al mismo tiempo, seguir controlando lo que sucede en el entorno inmediato, por no hablar de lo que sucede por detrás. Es imposible. Engeström halló la manera de combinar esos distintos planos, y gran parte de su investigación se centra en el intento de una mayor inclusión social y una teorización.

Por otro lado, los alemanes distinguen de forma estricta entre lo social y lo societario. El concepto de «societario» no está especialmente bien traducido al inglés y no expresa bien lo que se quiere decir con él, pero a mí me sirve en este contexto. Por una parte, las ideas de Vygotski irrumpieron con gran fuerza cuando dos hombres escribieron reseñas absurdas de aquel libro, sobre el Mozart de la Psicología³. Los profesores no sabían qué hacer con la teoría de Piaget porque ¿qué puedes hacer cuando los niños no pasan de una etapa madurativa y no pueden aprender? Vygotski vino a decir que existen otras formas de aprendizaje que pueden promover el desarrollo del niño. Esta idea pareció complacer al nuevo conductismo: las nuevas teorías del aprendizaje que surgieron trataron de superar a Piaget. Las interpretaciones que los americanos hicieron de Vygotski, favorecían la postura de éste frente a la de aquél. Los rusos no se cansan de denunciar la forma tan incorrecta en que los americanos interpretan a Vygotski, pero yo creo que, en realidad, lo que sucedió es que se produjo un fenómeno análogo al de la mineralogía: hay una corriente de agua rusa muy pura en la montaña, que fluye corriente abajo y se difunde y recoge suciedad y sustancias de diverso tipo en su camino y termina en algún delta siendo totalmente marrón. Yo creo que, de alguna manera, eso es lo que sucedió.

HRN: ¿Puedes decirnos algo acerca de las formas de interpretar e implementar las políticas educativas a partir de los enfoques de aprendizaje de *Vygostki*?

MC: Una de las cosas que observo es que en muchos sitios hay grupos de profesionales que hablan de conceptos de Vygotski en sentidos muy diferentes. Ahí entra el enfoque teórico que cada uno le otorga. Es decir, por un lado, las ideas de este autor parecen estar muy difundidas, se usan palabras de Vygotski,

3 Se refiere a que el libro editado por Cole, John-Steiner, Scribner y Souberman (1978), *Mind in Society, the development of higher mental functions*, que presentaba traducciones al inglés de textos originales de Vygotski, recibió muy buenas críticas. Primero una reseña del filósofo de la ciencia Toulmin, titulada *The Mozart of Psychology* (Toulmin, 1978) y después una semblanza de Vygotski dentro del libro de Levitin, *One is not born a personality: profiles of Soviet educational psychologist* (Levitin, 1982).

como: *desarrollo personal, zona de desarrollo, apropiación*, pero sin saber realmente de lo que hablan, porque nunca han leído el material original y cuentan historias al respecto. Y, cuando esto sucede, la teorización se acerca cada vez más a las actuales ideologías que la gente ya tenía, de manera que el discurso teórico no es sino una justificación de las ideologías con las que trabajan.

HRN: Esto en España nos suena mucho porque las políticas educativas de las últimas décadas en nuestro país parecen haberse basado en teorías de autores que no estaban generando cambios sustanciales como en el resto del mundo y las interpretaciones de Vygostki que se llevaron a la práctica en las escuelas han sido muy tergiversadas. Es una pena que no se adopten medidas educativas en materia política teniendo como base los avances de otros países y las necesidades de los escolares.

*MC: Trabajamos mucho con población latina, hay algunos estudios Vygostkianos y acciones parecidas a la *Quinta Dimensión* que se desarrollan en España y cuyos autores han estado aquí en el Laboratorio de Cognición Humana en los últimos años.*

HRN: Tendremos que ponernos en contacto para unificar los trabajos en este sentido.

MC: Sí, claro ¡por supuesto! Tenemos aún nueve minutos de conversación...

HRN: ¿Podríamos concretar un poco más sobre el trabajo de la Quinta Dimensión para ver de qué forma podríamos extrapolarlo a nuestro contexto español?

*MC: En 1995, o cuando fuera que escribí *Cultural Psychology*, la Quinta Dimensión había culminado ya una generación de investigación y estaba al inicio de la segunda generación. La primera se desarrolló aquí, en el condado de San Diego. Estudiábamos distintas cosas al mismo tiempo, pero la principal se refería a cómo organizar las actividades en que participaban estudiantes universitarios, personal de la organización comunitaria y nuestro propio personal. Todos ellos en un laboratorio conjunto de creación de entornos donde también trabajábamos la forma de documentar el proceso.*

Uno de los objetivos del proyecto de la Quinta Dimensión, desde el primer momento, consistía en que teníamos una forma mejor de hacer las cosas, basada en una investigación previa y queríamos ponerla en práctica en una serie de contextos diferentes para observar qué cambia en función del entorno donde lo apliques. ¿Son exactamente iguales todas las Quintas Dimensiones? ¡No pueden serlo de ninguna manera! Se puede concebir la Quinta Dimensión como un texto y la organización institucional que la hace posible sería el contexto que la rodea. Por lo tanto, si se quiere entender el texto es necesario variar el contexto para ver qué

es lo que permanece invariado y qué es lo que cambia y si no cambia nada probablemente haya que desecharlo, porque son necesarios muchos ajustes y no sabes nada sobre ellos hasta que empiezas. Todo lo que crees que sabes no lo sabes en realidad, porque el aspecto local es extremadamente importante.

HRN: ¿Es por tanto en la especificidad de cada entorno local donde se encuentra el conocimiento emergente?

MC: Así es y así nos demuestra el trabajo del día a día en la *Quinta Dimensión*. Además, esto nos lleva de nuevo a la posibilidad de conectar las peculiaridades del estudio local con los aspectos generales institucionales, lo que podría ser muy interesante.

El segundo asunto es el referido a *cómo documentar el proceso de desarrollo*. Hay numerosos problemas metodológicos que se han de resolver. Sabíamos que era un problema complicado. Lo que sucedió al realizar el trabajo y cuando obtuvimos la primera subvención es que entusiasmó a mucha gente (escribí sobre ello en *Cultural Psychology*) y eso nos permitió conseguir mucho dinero para ampliar la difusión a distintos países, nos ayudó a establecer colaboraciones entre diferentes tipos de psicólogos universitarios, diferentes tipos de instituciones comunitarias. Conseguimos dinero para poder recibir investigadores (nuestros compañeros) e intentamos tratar sobre todos los procesos implicados, a fin de comprobar qué aspectos eran genéricos de todos ellos y cuáles eran específicos de uno solo. Ese trabajo vino a coincidir con mi historial de trabajo con los rusos y mi dedicación a todo tipo de comunicación. Así, desde el principio del uso de ordenadores, una característica habitual de la *Quinta Dimensión* fue incluir comunicación con el mundo exterior y el mundo exterior en este caso podía ser simplemente un mago, un brujo (*the Wizard*), que de forma simbólica introducía los conocimientos del exterior pero también podían ser niños de otros lugares.

Hablaré algo respecto al contexto histórico y social que rodeaba al proyecto de la *Quinta Dimensión* en su origen. En 1985, el grado de integración entre la Unión Soviética y los Estados Unidos era muy elevado y la sociedad apoyaba también nuestra labor con los pobres en los Estados Unidos, nos eligieron a nosotros para ir y tratar de llegar a un acuerdo sobre la creación de algún tipo de actividad conjunta con niños y ordenadores. Ese fue exactamente el inicio de todo y nos proporcionó fondos que nos permitieron estar en más lugares de los Estados Unidos. De manera que hacíamos dos cosas (mediante el trabajo de los rusos). Por un lado, gran parte del trabajo se centró en diseñar las actividades para los niños, porque, desde el punto de vista político, el trabajo asistencial con los niños es entendido desde un punto de vista neutral. Y por otro, esto permitió que la *Quinta Dimensión* se expandiese por los Estados Unidos. Los fondos que obtuvimos nos duraron casi diez años. Mientras empezaba también a generarse un frenético interés en todo lo relativo a los ordenadores, los niños y las actividades extraescolares.

En ese momento se dio otro acontecimiento histórico que nos llevó a estar presentes en toda California: se trata de la crisis que se sufrió en California en torno a la acción formativa de las universidades. Hoy en día, el aspecto de la emigración constituye un elemento muy importante en la selección de profesorado y alumnado Universitario, pero en aquel momento las universidades no estaban autorizadas, por ley, a tener en cuenta el origen étnico. Eso generó una crisis interna en la Universidad. Gracias a mi propia red de contactos, pude visitar todos los campus con el propósito de luchar contra este tipo de actividad en comunidades pobres cercanas a las universidades en toda California. Y en esencia eso es lo que sucedió en esa época. No todo el mundo dejó que durasen todas las Universidades con esta nueva ley, pero surgieron otras nuevas y crecieron de forma independiente. Además, se recibió un gran entusiasmo desde Europa. Yo no he escrito sobre la parte europea, otros sí que se han ocupado de la Quinta Dimensión en Europa. Yo sigo trabajando en ello, tengo fácilmente setenta y cinco intentos bien documentados sobre la creación de la Quinta Dimensión y acerca del mantenimiento para siempre. En estos escritos se exponen las experiencias de las *Quintas Dimensiones*, el momento en que empezaron, cuánto tiempo duraron en cada uno de los lugares en que intenté ponerlas en marcha... ¿Podemos decir algo útil sobre qué puede con más probabilidad llevar a una mayor duración? No lo sé, ya se verá. [interrupción] De lo que se trata es precisamente de afrontar la cuestión de si es una persona concreta, si una universidad de investigación es mejor que un pequeño *college*, qué es lo que más fácilmente puede hacer que las cosas duren.

En 2006, yo personalmente dejé por completo de montar Quintas Dimensiones. Mientras se estaba cerrando la Quinta Dimensión de Solana Beach (una de las que comencé y más me implicué), un grupo de profesionales de la educación del sur de San Diego me pidió encarecidamente que fuera a organizar las actividades extraescolares de esa zona del sur. Yo era muy reacio a esa idea, porque, en primer lugar, eso está al este del centro, muy lejos de aquí, y resulta poco práctico para los estudiantes. Ellos están acostumbrados a venir aquí solo para las clases, no están acostumbrados a desplazamientos tan largos. Además yo ya tampoco quería empezar una Quinta Dimensión, quería montar algo diferente y también lo quería hacer de forma diferente. Me di cuenta que durante estos años habíamos tenido algunos problemas en cuanto a la puesta en práctica del diseño de las actividades, las personas que conforman la experiencia plantean muy buenas ideas y no aprovechábamos dichas ideas para transformar la práctica. Decidí por tanto cambiar las cosas para que las personas pudieran cambiar algunos aspectos de la dinámica a su gusto, para dar respuesta a las propuestas de todos los miembros de la comunidad y que los niños con sus ordenadores en la Quinta Dimensión fueran mejorando cada vez más. Seguía siendo un experimento de diseño en el sentido de que teníamos lo que buscábamos (incorporar los procesos socio-culturales creados por los protagonistas de la Quinta Dimensión).

Lo que sucedió después respecto a toda la metodología fue que se orientó hacia lo que podríamos denominar experimentación con diseños de recorrido vital (*life-course design experimentation*). Estoy escribiendo un documento sobre la evolución de la psicología que trata sobre esta idea y donde se narra esta historia.

A partir de la primavera de 2007 iniciamos una cooperación con un centro de educación infantil y un proyecto público interno en el sur de San Diego. Se da la circunstancia de que, si sales a buena hora, encuentras poco tráfico y llegas allí sin problemas y el tráfico de vuelta también es muy fluido a las seis, y es un milagro que exista ese lapso. Y la persona que se ocupa de ello allí es una persona realmente dinámica, muy interesante y muy comprometida. Yo tenía muchas dudas, por cuestiones prácticas, pero también porque ese vecindario está habitado principalmente por afroamericanos y yo no quería ser el hombre blanco que llega a una comunidad afroamericana y le dice a la gente lo que tiene que hacer. Yo no iba a hacer eso, por eso en principio me negué. Entonces me dijeron: «Usted venga a ver». Lo que hicimos entonces fue hablar de la diferencia entre implantar un diseño de investigación y lo que se llama apropiación mutua (*Mutual appropriation*).

Entonces acompañé a esta joven a sus clases y allí estaban sus alumnos. Al entrar, los alumnos se levantaron y uno dijo: «Señora Feverly (así se llamaba ella), ¿qué quiere que hagamos?». Ella señaló a un cajetín que había en la pared y dijo: «Internet no funciona, hay que hacer algo. Si miras en la caja, verás todas esas luces azules que se han vuelto locas. Va a haber que llamar al informático. Luego van a venir unos niños pequeños que necesitan ayuda para sus deberes. El cuarto de atrás está hecho un desastre, puedes ponerlo en orden para que podamos usarlo. Por favor, ve y ayuda a recogerlo.» Yo hago siempre, o casi siempre, todo lo que se me pide, así que saqué fuerzas de donde pude e hice lo que pude. Con el tiempo, la cosa evolucionó. Tú tienes tus propias ideas, ve y haz algo con los niños, haz algo que creas que es interesante con ellos y si crees que es interesante y los niños también lo creen, entonces has conseguido algo. A ella le venía bien, porque tenía muchos niños y aulas, y los adolescentes pueden meterse en un cuarto trasero y mantener relaciones sexuales y para ella sería un gran problema: no hay manera de que ella se entere si los demás niños no se lo decían. De modo que estaba contenta de tener ayuda y al mismo tiempo era una bendición para ella poder enseñar a los jóvenes cómo comportarse allí. Por ejemplo, a ella la llaman «señorita Feverly», y a mí, «profesor Mike». Es una formalidad que hay que mantener, aunque luego el trato sea informal. Se trata de un código cultural local, muy típico del sur de los Estados Unidos.

Y ahora esa actividad se mantiene. Mañana hay un congreso sobre su evolución histórica y la persona que me va a sustituir en la Facultad está implicada ahora también con esa gente, pero lo hace de una forma totalmente particular, según lo que ella desea hacer. Yo procedo plenamente del ámbito educativo,

mientras que ella está interesada en los adultos. Aunque se dedica a la educación, ella no es una profesora, le interesa más lo que llama «laboratorio de democracia»: pone a distintas personas a trabajar juntas y observa si son productivas en un entorno democrático. Y le interesa mucho generar conexiones con asuntos de salud local, donde también hemos intentado hacer cosas. Si te dedicas a la educación comunitaria, puedes simplemente educar, y por eso hemos iniciado espacios comunitarios allí. Algunas de esas actividades pueden tener éxito, otras no, la gente viene y va, pero la actividad en sí continúa. Yo cultivo hortalizas en mi jardín, aquí cerca y las envío al mercado para los niños.

HRN: Está bien, porque es un proceso dinámico con un enfoque comunitario con impacto local notable.

MC: Desde luego. Lo ideal es que sea en un proceso generacional. Así, en estos momentos, esta habitación blanca es ... como ... [se ríe; murmullos], porque la joven que ha entrado antes debe centrar todos sus esfuerzos en publicar, a fin de conseguir una plaza fija y poder seguir aquí. De modo que se halla bajo presión. Otra gente, ya sabes... han cambiado mucho las cosas respecto a hace casi cuarenta años, ahora la organización es mucho más dura.

HRN: Tu concepción de la investigación no casa demasiado con la actual presión para promocionar en el mundo académico, ¿no es así?

MC: Es cierto. Para mí es realmente extraño la forma en que se hacen ahora las cosas. Un estudiante de postgrado toma un pequeño fragmento de materia y se centra en ese fragmento, todo se hace por partes. Lo que publican es cierto que aporta nuevos datos, pero procede de estudiantes que trabajan de esa manera específica. Yo, personalmente, intento no venir mucho por aquí. He venido ahora para verte y vengo a cosas concretas, pero normalmente hago mi trabajo desde casa, no desde este despacho.

Por lo tanto, a pesar de todo, en general todo va a seguir como antes, en el proceso, en el día a día... y yo voy a parar. Voy a dedicarme durante el verano a supervisar proyectos especiales con beneficios sociales locales notables.

HRN: Muchas gracias Michael Cole, por estas palabras, por el tiempo que nos has dedicado y sobre todo por el interés de tus aportaciones a la educación desde la Psicología Cultural realizadas a lo largo de tu fructífero camino de vida.

Referencias bibliográficas

Cole, M. (1996). *Cultural Psychology. A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Hay traducción castellana, Cole, M. (1998). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata).

- Engeström, Y., Miettinen, R. y Punamäki, R-L. (Eds.)(1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Levitin, K. (1982). *One is not born a personality. Profile of Soviet educational psychologists*. Moscú: Progress Publishers.
- Toulmin, S. (1978, September 28th). The Mozart of Psychology. *New York Review of Books*, 25(14).
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The development of higher mental functions* (editado por M. Cole, V. John-Steiner, S. Scriber y E. Souberman). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Hay traducción castellana, Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Grijalbo).