

El lugar de la afectividad en la psicología de Vygotski: Reflexividad histórica y reivindicación

The site of emotion in Vygotski's psychology: Historical reflexivity and claim

Wanda C. Rodríguez^{1,a}

¹Universidad de Puerto Rico, San Juan, Puerto Rico.

^aCatedrática jubilada del Departamento de Psicología de la Universidad de Puerto Rico, recinto de Río Piedras.

Recibido: 30-10-13

Aprobado: 10-01-14

*Correspondencia

Email: wandacr@gmail.com

Citar Como:

Rodríguez, W. (2013). El lugar de la afectividad en la psicología de Vygotski: Reflexividad histórica y reivindicación. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 105-129. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.35>

Resumen

Este artículo tiene el propósito de afirmar la reflexividad histórica como herramienta conceptual y metodológica para reivindicar el lugar de la afectividad en la psicología de Vygotski. Examinamos el sesgo cognitivista que ha dominado las interpretaciones de la obra de Vygotski y el contexto sociocultural e institucional en que se forjó. Utilizando el análisis de textos originales, establecemos el lugar que Vygotski dio a las emociones y la afectividad en su obra. Concluimos que nuevas transformaciones histórico culturales abren una puerta para la inclusión de esta dimensión en la psicología histórico cultural y advertimos que hay que tener cautela para no incurrir en errores de simplificación como los que han caracterizado muchas de las interpretaciones de otras ideas Vygotskianas, como es el caso de la zona de desarrollo próximo.

Palabras clave: reflexividad histórica, sesgo cognitivista en interpretaciones de Vygotski, emociones y afectos en la obra de Vygotski

Summary

The purpose of this article is to affirm historic reflexivity as a conceptual and methodological tool in the vindication of the place of activity in Vygotski's psychology. The cognitive bias that has dominated the interpretation of Vygotski's works and the sociocultural and institutional context where it was forged is examined. Through the analysis of original texts and cotemporary elaborations, we establish the place of emotions and affects in Vygotski's theory. We conclude that current cultural and historical transformations have opened the door the consideration of these dimensions, and at the same time warn about the risk of oversimplification that has characterized the uses of other Vygotskian's ideas, as happened with his concept of zone of proximal development.

Key words: Historic reflexivity, cognitive bias on Vygotski's interpretations, emotion and affectivity in Vygotski's work

Este artículo tiene el propósito de afirmar la reflexividad histórica como herramienta conceptual y metodológica para reivindicar el lugar de la afectividad en la psicología de Vygotski. A partir de esa reflexividad, proponemos un modo de entender y explicar la tendencia en la psicología a destacar los aspectos cognitivos de su teoría del origen social y desarrollo histórico-cultural de la actividad consciente, al tiempo que ha ignorado o subestimado el lugar de las emociones y los sentimientos en su sistema teórico. Iniciamos el texto con algunas consideraciones generales sobre la reflexividad histórica y las herramientas de análisis que la viabilizan. Con esas herramientas, primero elaboramos una explicación al sesgo cognitivista en las interpretaciones de Vygotski y, luego, planteamos las omisiones que resultaron del mismo. Argumentamos que la problematización inherente a la reflexividad histórica es una condición necesaria para reivindicar el lugar que ocuparon las emociones y los sentimientos en la obra de Vygotski y para desarrollos futuros de la perspectiva histórico-cultural.

La reflexividad histórica como aproximación metodológica

En su *Metodología para la historia de la psicología*, Rosa, Huertas y Blanco (1996) le reconocen una función crítico-reflexiva a la historia de la disciplina. Plantean que la historia de las ideas psicológicas —es decir, la historia intelectual de la disciplina— se encarga del escrutinio de los discursos producidos en el pasado con la doble finalidad de entender sus vínculos con los contextos de su producción y de usar ese entendimiento para una mejor comprensión de las acciones epistémicas actuales, planteamiento con el que coinciden Rosa y Valsiner (1994).

Rosa define esas acciones como “aquellas que se ocupan de producir y comunicar conocimiento” (p. 149). Propone tres niveles para aproximarse al análisis de esas acciones. En primer lugar, menciona el nivel de análisis del discurso, que se refiere al examen de los productos de las prácticas epistémicas, en particular los textos y otras formas de comunicación del saber producido. En segundo lugar, señala el nivel de análisis biográfico, que se enfoca en cómo y por qué un determinado autor produce un texto particular. Se hace énfasis en que aquí se consideran tanto las condiciones cognitivas del autor o autora como sus motivaciones para la acción epistémica en cuestión. En tercer lugar, apunta a un nivel socio-institucional de análisis en el que se consideran las prácticas, las instituciones y los grupos que viabilizan

la producción de conocimiento. Los tres niveles interactúan y, en las dinámicas de esta interacción, generan condiciones de posibilidad para el proceso de producción y el subsiguiente proceso de divulgación y difusión.

Rosa (1994) reconoce su deuda intelectual con Dazinger (1984) y Leahy (1980) en esta aproximación, al tiempo de considerar que los tres niveles y las unidades de análisis correspondientes a cada uno son compatibles con el enfoque sociocultural del estudio de la acción humana. Argumenta que la aplicación de este enfoque es un terreno fértil para la reflexividad histórica porque permite la elaboración de redes de referencias recíprocas. Apunta que, en la medida en que se dirige la mirada a unas categorías y se obvian otras, se producen distintos discursos con respecto al mismo asunto. Estos diversos discursos expresan el resultado de pluralidad de motivos, apuntan a diferentes metas y utilizan métodos y justificaciones diversas. Destaca que “las divergencias no son solo metodológicas sino también ideológicas y políticas, y pueden, por lo tanto, revelarse como tales” (Rosa, 1994, p. 165).

Pocos trabajos en la psicología contemporánea han logrado la demostración de la reflexividad histórica como los de Dazinger (1990, 1993, 1997, 2008). Sin embargo, es interesante y sorprendente la forma en que la concepción de reflexividad histórica que expresan estos trabajos actuales estaba presente en uno de los textos tempranos y menos discutidos de Vygotski (1926/1991), *El significado histórico de la crisis de la psicología: Una investigación metodológica* (probablemente porque el análisis histórico-filosófico y la reflexividad sobre el proceso de producción del conocimiento psicológico no ha sido el interés fundamental de quienes han producido los principales textos de psicología cognitiva).

En el análisis que realiza en este texto del alcance y los límites de las explicaciones de la psicología de su tiempo, que sirve de preludeo a su teoría de la sociogénesis de las funciones psíquicas superiores, Vygotski llega a algunas conclusiones más cercanas a posiciones en la sociología del conocimiento y la filosofía de la ciencia contemporáneas reflejadas en el trabajo de Rosa (1994), Huertas y Blanco (1996), de Van der Veer y Valsiner (2000) y los antes mencionados de Dazinger, que da las ideas de su época sobre el quehacer científico. Entre otras cosas, Vygotski concluyó que para entender las dinámicas de las producciones científicas relacionadas con

el nacimiento y muerte de conceptos y los cambios en categorías, deben tenerse en cuenta el sustrato sociocultural de la época, las exigencias de la realidad objetiva en que se genera el conocimiento y las reglas mediante las que se organiza el proceso de su producción y difusión. Además de llamar a la reflexividad histórica (sin nombrarla de ese modo) en sus conclusiones, en su ensayo respecto a la crisis de la psicología elabora argumentos contra el enfoque empirista y el reduccionismo en la disciplina, sobre su tendencia a la fragmentación en elementos, perdiendo de perspectiva la unidad que constituyen y la importancia del lenguaje en la construcción de “los hechos”.

Al leer y estudiar a Vygotski, ahora procede preguntarnos: ¿Cuánta exposición hemos tenido a estas posiciones y los argumentos? ¿Cómo explicar que los textos más conocidos y estudiados de Vygotski destacan su concepción del origen social de las funciones mentales superiores, y entre ellas se resaltan la atención, la memoria, el razonamiento y el desarrollo de funciones cognitivas impulsadas por el aprendizaje, la autorregulación y el ejercicio de la voluntad, aun cuando en muchos de ellos hay referencias explícitas al lugar de las emociones en la expresión de la actividad consciente? ¿Cómo explicar que algunas de sus biografías traten superficialmente su subjetividad y el contexto sociocultural e institucional en que se formó y transformó en el curso de sus vivencias?

Responder con seriedad a estas preguntas es una tarea pendiente en el enfoque histórico-cultural. Escapa al alcance de este texto examinar el drama de la vida de Vygotski (Del Río & Álvarez, 2007), el sustrato sociocultural en que Vygotski produce sus ideas, así como las prácticas científicas de su época, las condiciones socioculturales en que se realizaban y las dinámicas sociopolíticas e ideológicas que silenciaron sus ideas por casi tres décadas. Se han escrito textos que profundizan en ese tema (Blanck, 1990; González, 2011; Kozulin, 1990; Rosa & Montero, 1990; Van de Veer & Valsiner, 1991), y las recopilaciones de su obra suelen considerar el asunto en sus comentarios introductorios o finales. Vygotski fue un hombre de su tiempo y de su época. En su texto sobre la genialidad, él mismo analizó cómo esta es condicionada por la historia cultural. Expresó que cualquier creación humana, cualquier descubrimiento, invención o manifestación de la genialidad está condicionada por el nivel cultural de la época en que se produce y por las demandas y exigencias de la vida social (Vygotski, 1929/1998).

Reconocer que la producción de Vygotski ocurrió en un contexto histórico y en condiciones socioculturales específicas que es necesario conocer para una comprensión cabal de su obra, no niega la resonancia contemporánea de algunas de sus ideas y la centralidad y vigencia de su legado, como hemos establecido. Por el contrario, su énfasis en la dimensión histórico-cultural para explicar la producción y uso de conocimiento tiene pertinencia para entender cómo, tras un largo exilio (que se explica por dinámicas sociopolíticas y cambios socioculturales que atraviesan las prácticas científicas), se retoman algunas de sus ideas sobre el origen histórico-cultural de la psique, al tiempo que se ignoran otras (Rodríguez, 2010; Rodríguez, en prensa). Debemos considerar que esas interpretaciones son narraciones referenciales y que hay selectividad del narrador o la narradora en aquello a lo que se refiere. Como plantean Rosa y Valsiner (1994), en las reconstrucciones del pasado influyen, de manera determinante, los propósitos del presente y las proyecciones de futuro de quienes las elaboran. En tal sentido, las interpretaciones son fundamentales en la transformación de significados y en la elaboración de sentidos. En el tema que nos ocupa, la reflexividad histórica puede ayudar a explicar tanto el sesgo cognitivista en las interpretaciones de Vygotski como algunas señales de cambio que se perfilan.

El sesgo cognitivista en las interpretaciones de Vygotski

La traducción y difusión de la obra de Vygotski en Occidente ocurre en el contexto de la llamada revolución cognitiva que, a su vez, se gesta en el contexto de transformaciones tecnológicas, económicas y políticas ligadas a la globalización y sus implicaciones. En otros textos hemos analizado críticamente la creación y uso de la metáfora de la revolución cognitiva en la psicología (Rodríguez, 1998) y las implicaciones de aceptar como modelos predominantes de mente las producciones de la psicología cognoscitiva tradicional (Rodríguez, 2004). Esta reflexión crítico-reflexiva no niega, como lo ha señalado Varela (1990), que las ciencias cognitivas han jugado un rol determinante en la configuración de un nuevo ordenamiento sociocultural que, en el presente, se asocia con la sociedad de la información y del conocimiento. En sus palabras:

Las ciencias y las tecnologías de la cognición constituyen la revolución más significativa desde la física atómica, pues ejercen un impacto a largo plazo en todos los niveles de la sociedad. La tecnología de la información

es solo el aspecto más visible de este proceso, que está marcado por intereses que orientan la actividad científica al conocimiento, la información y las comunicaciones (Varela, 1990, p. 28).

La intrincada relación entre las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la economía, la sociedad y la cultura, y sus implicaciones en la formación de identidades y subjetividades, ha sido estudiada a profundidad (Castells, 2010a, 2010b). Entre los aspectos sociales examinados son centrales los relacionados con la política y el ejercicio del poder. Las dinámicas en esta dimensión ya habían sido señaladas por Varela (1990), quien las considera indispensables para explicar por qué se les dio más autoridad a unas voces que a otras en las explicaciones de la cognición, dando paso a una ortodoxia que ha privilegiado explicaciones reduccionistas del dominio de lo cognitivo. De lo expuesto hasta aquí puede deducirse que esta omisión en los textos sobre la revolución cognitiva refleja una falta de reflexividad histórica. También hay una falta de reflexividad en la escasa discusión de cómo los modelos de cognición dominantes han obviado el tema de la subjetividad y en cómo cada uno de ellos viabiliza la concepción de un particular sujeto cognitivo (Rivière, 1987).

En un profundo análisis de los modelos generados por la psicología cognitiva, Ángel Rivière (1987) destaca que los de mayor aceptación y uso en la comunidad científica refieren la explicación del comportamiento humano...

...a entidades mentales, a estados, procesos y disposiciones de naturaleza mental, para los que se reclama un universo de discurso propio, que es distinto a aquel que se limita al establecimiento de relaciones entre eventos y conductas externas (tal como se da, por ejemplo, en el análisis experimental de la conducta) y al referido a los procesos subyacentes a las funciones mentales (Rivière, 1987, p. 22).

Procede, entonces, a describir los diferentes sujetos que resultan de la explicación cognitiva desde los criterios establecidos por el procesamiento de información, la gramática transformacional de Chomsky, la modularidad de la mente de Fodor, la estructura de la acción de Piaget y la escuela histórico-cultural. Su conclusión es que esta última propuesta resultaba (y

aún resulta) difícil de armonizar con las formas nítidas del sujeto de las computaciones o las estructuras (hoy diríamos con el de las conexiones neuronales vistas aisladamente). La idea de una conciencia semiótica, históricamente situada, culturalmente mediada y socialmente expresada y ejecutada, resiste a las explicaciones formalistas de la psicología cognitiva tradicional eventualmente transformada en ortodoxia. Algunos análisis de las producciones discursivas (textos, ponencias, conferencias, *blogs* y otras formas de comunicación), las subjetividades de los productores (el aspecto menos estudiado) y los contextos socioculturales e institucionales en que realizan su actividad productiva dan cuenta de la formación y consolidación del paradigma cognitivista (Anderson, 2000; Gardner, 1987; Solso & Massaro, 1995; Varela, 1990).

Varela (1990) reclama que esa ortodoxia obstaculizó el movimiento a modelos de mayor complejidad. Muchos textos especializados de psicología cognitiva elaboran discursos sobre procesos específicos (atención, memoria, razonamiento, solución de problemas, lenguaje, entre otros) que delimitan y estudian para generar aplicaciones diversas. En estos textos, pocas veces se trabajan las relaciones entre procesos y las relaciones entre procesos y contextos de ejecución. Los modelos que han dominado el campo han sido los de procesamiento de información y los de redes neuronales, con sus respectivas variantes. Estos modelos han tenido un notable impacto en el campo educativo (Anderson, 2000; Ashman & Conway, 1997; Brunning et al., 2004; Dillon & Sternberg, 1988). El resultado del dominio de esta ortodoxia ha tenido consecuencias que Álvarez y Del Río (2007) sintetizan muy bien:

Efectivamente, en los últimos 30 años se ha ido presentando una mente humana en la que echamos en falta sus mejores atributos: el sentimiento, la imaginación y el juego, el ingenio y la aventura, la comprensión psicológica del carácter tecnológico e instrumental del *homo faber*, la proyección social y el crecimiento moral, la identidad, la epopeya, el drama de la vida, la ascesis y la creación del futuro... (Álvarez & Del Río, 2007, p. 7).

Aunque estas dimensiones estuvieron presentes en diversos momentos en la obra de Vygotski y ocupan un lugar importante en sus últimos trabajos,

son invisibilizadas en la mayor parte de las lecturas contemporáneas de su obra. El interés de Vygotski por la mediación instrumental y simbólica en el desarrollo de las funciones cognitivas y su trabajo teórico e investigativo sobre el rol de la educación informal y formal en ese desarrollo fueron utilizados convenientemente como argumento en el sesgo cognitivista en sus interpretaciones. Este sesgo, además, fue apoyado por condiciones y prácticas en el manejo de la obra. Entre estas destacan el orden de prioridad y secuencia de publicaciones y traducciones (Veresov, 1999), la lectura altamente selectiva y parcial de su obra (Daniels, 2001; González, 2011), las formas de domesticación de las ideas expresadas por Vygotski (Ageyev, 2003; Elhammoumi, 2001) y en problemas serios de traducción (Van der Veer, 1994; Daniels, 2001), como el caso de la traducción del concepto *perezhivanie*, unas veces traducido como experiencia; otras, como experiencia atribuida de sentido, y otras, como vivencia.

En su conjunto, estas documentaciones permiten ver que el sesgo cognitivista –que ha caracterizado las lecturas de su obra– no se explica por la coincidencia entre estas ideas de Vygotski y la legitimación en la producción científica del estudio de funciones, estructuras y procesos mentales (no directamente observables), según las prácticas y reglas de trabajo en la comunidad científica. En el sesgo también intervinieron fuerzas sociopolíticas e ideológicas y dinámicas socioculturales menos visibles y estudiadas (Sampson, 1986). Debemos aplicar la reflexividad histórica a las narraciones que hacen de Vygotski un psicólogo cognitivo y recordar que, como lo ha señalado Rosa y Valsiner (1994), “todas las historias son reconstrucciones del pasado al servicio de los propósitos presentes y futuros de quien las reconstruye” (p. 186).

En su momento, Varela (1990) argumentó que la ortodoxia en las ciencias cognitivas ha restado importancia a perspectivas que pudieran aportar una visión más compleja de la cognición. Destacó el papel que han jugado los Estados Unidos de América al establecer los criterios para determinar la calidad, el mérito y el prestigio de otros abordajes a la cognición. Es posible relacionar esta observación de Varela con planteamientos de autores que han llamado la atención a problemas en las interpretaciones de la obra de Vygotski. Elhammoumi (2001), por ejemplo, plantea que la consideración del marco filosófico y metodológico en que encuadra la obra de Vygotski

no se ha incorporado suficientemente al discutir sus contribuciones a la psicología y la educación. En un interesante artículo titulado *Lost—Or merely domesticated? The boom in socio-historicocultural theory emphasizes some concepts, overlook others* (Perdido—¿o meramente domesticado?: El auge de la teoría sociohistórico-cultural enfatiza unos conceptos y pasa por alto otros), Elhammoumi argumenta que la lectura selectiva de Vygotski ha resultado en una versión “domesticada” de su propuesta, en la cual la lógica dialéctica y las dinámicas sociohistóricas se diluyen o ignoran.

Por su parte, Ageyev (2003) argumenta que, aunque los académicos estadounidenses fueron instrumentales en la divulgación de las ideas Vygotskianas, en el proceso sufrieron una fuerte americanización porque entendieron, interpretaron y desarrollaron sus ideas a partir de sus propias tradiciones intelectuales y culturales. Esto ayuda a entender el instrumentalismo, el reduccionismo y el pragmatismo que ha caracterizado las interpretaciones de Vygotski, muy notable en el tratamiento que se le ha dado a su concepto de zona de desarrollo próximo (Rodríguez, en prensa).

Sería faltar a la reflexividad histórica el no reconocer que, desde muy temprano, en la configuración del paradigma cognitivista hubo voces críticas a las tendencias dominantes. Hubo advertencias con respecto a la centralidad de lo que quedaba fuera del paradigma cognitivista, siendo una de las más contundentes la sostenida por Norman (1981), figura clave en la articulación de los modelos de la mente como procesadora de información. Advertía Norman de 12 temas que quedaban pendientes: sistemas de creencias, la conciencia, la emoción, el desarrollo, la interacción, el lenguaje, el aprendizaje, la memoria, la percepción, la ejecución, las destrezas y el pensamiento.

Hace falta un análisis de las producciones discursivas de la revolución cognitiva, de sus productores y de las condiciones de producción para una comprensión más profunda de la diversidad de modelos que se albergan bajo la sombrilla cognitivista (Bechtel & Abrahamsen, 2002). Los movimientos hacia la complejidad en más de una esfera de la actividad humana fueron creando condiciones de cambio. Esto hizo que se considerara necesaria una evaluación de la producción de las ciencias cognitivas para ponderar el futuro de la revolución cognitiva (Johnson & Erneling, 1997). Esa evaluación fue

impulsada por transformaciones en el nuevo orden social (de la información y la comunicación) que obligaron a los modelos mecanicistas de mente a considerar los intereses, los motivos, los deseos, los sentimientos y las emociones como necesarios en la explicación de las acciones humanas.

Los movimientos sociales y políticos que observamos en la actualidad en la mayor parte del mundo conocido requieren explicaciones de mayor complejidad que las ofrecidas por los modelos de procesamiento serial de información, entendida esta como representación objetiva de una realidad externa. Los modelos de procesamiento en paralelo, los modelos conexionistas y emergentistas que le siguieron en los discursos de la psicología cognitiva tampoco ofrecieron una explicación. Hoy enfrentamos una situación en que la dimensión ausente del discurso cognitivo se hace presente, y esa presencia no debe escapar a la reflexividad histórica. Por lo pronto, se crea un espacio para la investigación de las emociones en la neurociencia. Una vez más en su historia, la ciencia se construye a partir de las demandas de la historia cultural. En el proceso, como tantas otras veces, hay diversas producciones discursivas y se les dará más autoridad a unas que a otras.

Es en este contexto de cambios socioculturales y de importantes debates y desarrollos en las neurociencias que se da el interés actual por la afectividad que lleva a una nueva mirada a la obra de Vygotski. La reflexividad histórica obliga a pensar las omisiones y tergiversaciones en la ventana de oportunidad que permitió la entrada de su obra a Occidente y a asumir una posición de alerta a la forma en que se rescatará su legado al lugar de la dimensión afectiva. Al valorar las producciones que se comienzan a producir y se estarán produciendo en un futuro cercano, debemos tener en cuenta la reflexión de Vygotski en su análisis de la crisis de psicología sobre la producción, distribución y uso del conocimiento, así como las contribuciones de autores contemporáneos al tema de la reflexividad histórica (Rosa, 1994; Valsiner, 1994) y los usos de la historia en la psicología (Sánchez, 2004).

El tratamiento de lo afectivo por Vygotski

Aunque la obra de Vygotski ha sido divulgada y trabajada a partir de un sesgo cognitivista, desde el comienzo se caracteriza por “una profunda inspiración pedagógica (lo humano como construcción cultural, como educación) y artística (el drama como el molde básico de lo humano)” (Del

Río & Álvarez, 2007, p.11). Como ha señalado Elkonin (1994), estos temas no desaparecen sino que se transforman en el curso de su obra. Un análisis completo y profundo del tratamiento que Vygotski le dio a lo afectivo en su obra es una tarea pendiente en la psicología histórico-cultural. Sin embargo, es posible establecer algunas coordenadas que permiten apreciar el lugar privilegiado que le otorgó a esa dimensión en la explicación de la actividad propiamente humana, en particular al comienzo y al final de su obra.

Veresov (1999) hace notar que es incorrecto decir que la obra de Vygotski se publica entre 1924 y 1934, como se suele destacar en sus biografías. Este juicio de Veresov es compartido por Álvarez y Del Río (2007), quienes apuntan que cuando en Rusia se completa la publicación de las *Obras Escogidas* de Vygotski (1982-1984) “culmina una compilación para dar a conocer su obra como psicólogo racional, como científico” (p. 7). Esta colección tiene importantes omisiones que destacan las emociones y los sentimientos. Entre los trabajos que quedan fuera de ella se encuentran *Ensayo sobre Hamlet* (Vygotski, 1916/2007), *Psicología del arte* (Vygotski, 1925/2007), *Psicología pedagógica* (Vygotski, 1926), *La imaginación y la creatividad en la edad infantil* (Vygotski, 1930/2007), *La imaginación y la creatividad en la adolescencia* (1931/2007), *Psicología de la creatividad del actor* (1932), *El juego y su papel en el desarrollo del niño* (1933) y *El problema del ambiente* (1934). En un tratado de este tipo es imposible examinar exhaustivamente cada una de estas obras y discutir lo que aportan a la comprensión del lugar que Vygotski les otorgó a las emociones y los sentimientos en su trabajo. Tampoco es posible abarcar los tres niveles de análisis que Rosa, Huertas y Blanco proponen (el discursivo, el biográfico y el socioinstitucional). Es posible, sin embargo, provocar la curiosidad intelectual, con énfasis en el primer nivel, y exhortar a la reflexividad histórica en el contexto de lo expuesto hasta aquí.

En un interesante trabajo, Elkonin (1994) reconoce las herramientas culturales con las que contaba Vygotski a los 19 años, cuando completa su ensayo sobre Hamlet.

Concedor y crítico profundo de ensayos filosóficos (los problemas de la estética como parte integrante se contemplaban en la filosofía), de la historia y del estado de la psicología contemporánea (la problemática de

la estética se hallaba en la encrucijada de los interrogantes psicológicos y filosóficos), así como de la literatura (Elkonin, 1994, p. 2).

En su *Psicología del arte* (Vygotski) continúa profundizando en esta integración y destaca el papel del arte como psicotecnia del sentimiento y su origen sociocultural.

Ante todo, es imprescindible precisar el objeto de la investigación que le interesaba a Vygotski. El nombre del libro *La psicología del arte* podría sugerirles a algunos lectores la idea de que por psicología del arte se entiende la revelación de la psicología del proceso creador de los autores de obras de arte; es decir, que el libro está dedicado a la psicología de la creación. Esto no es así. El libro no se centra, en general, en la psicología de la creación. Sobre esto, el autor habla muy poco. A él le interesa otra cosa: cómo influye una obra literaria en el hombre, sobre todo en su vida emocional... Al respecto, esto es lo que escribió el propio Vygotski:

En nuestra opinión, la idea central de la psicología del arte es el reconocimiento de la superación del material a través de la forma artística, o el ver el arte como una manifestación social del sentimiento. El método de investigación de este problema es el analítico que, partiendo del análisis del arte, llega a la síntesis psicológica en el método del análisis de los sistemas de los estímulos. Nosotros, al igual que Heneken, vemos una obra de arte como un conjunto de señales estéticas dirigidas a despertar emociones en el individuo (Elkonin, 1994, p. 2).

A partir del análisis de estas señales se intentará reconstruir las emociones correspondientes. En este texto, Vygotski desarrolla su idea de la función social que cumplen diversos géneros literarios y otras formas de arte. Concluye que el arte es social, aunque su producción se le puede adjudicar a un individuo particular (el artista o la artista). Argumenta que esto no significa que su origen y su esencia puedan explicarse solo desde ese nivel. Más aún, plantea que lo social está presente donde hay una persona sola con sus sentimientos más íntimos, con sus sufrimientos personales. Es en la relación con otros cuando se configuran y cobran sentido los sentimientos que experimentamos como personales. En este trabajo, Vygotski conceptualiza el arte como una técnica social del sentimiento, un instrumento sociocultural

que mediatiza la elaboración de sentidos subjetivos, aspectos personales de nuestro ser. El arte tiene un efecto recursivo. Siendo social en su origen, se hace personal, y desde lo personal se expresa socialmente para servir como herramienta en la construcción de sentimientos. Para Vygotski, como lo plantea Elkonin:

Las obras de arte son los instrumentos sociales mediante los cuales ocurre la transformación de las emociones y su conversión en una esfera particular de la vida individual del hombre; esta esfera es tan importante que a ella se incorporan los procesos fisiológicos más profundos, casi todos viscerales (p. 8).

Como apunta Elkonin (1994):

Existen todos los fundamentos para suponer que el interés por el problema de la vida afectiva del hombre no fue abandonado por Vygotski en sus trabajos posteriores. Es interesante destacar también lo siguiente: a Vygotski le preocupaban mucho los puntos de vista de Spinoza acerca del afecto y la relación de este con el intelecto (p. 8).

Van der Veer (1984) ha documentado la influencia de Spinoza en los primeros trabajos de Vygotski. Hacia el final de su vida, Vygotski (1933/2004) le dedicó un texto a la comparación de los puntos de vista de Spinoza y Descartes sobre este particular, que tiene un eco contemporáneo en los trabajos de Antonio Damasio (1994, 1999, 2003). Su texto *Estudio de las emociones: Estudio histórico-psicológico* fue publicado primero en ruso en el volumen VI de las *Obras Escogidas* de Vygotski, en 1984, y en el volumen correspondiente en inglés, en 1999. Hay una versión de 2004 en castellano. Frente al dualismo cartesiano –que separa mente y cuerpo, cognición y emoción–, Spinoza propone la indivisibilidad de ambos y la necesidad de conocer y manejar nuestras pasiones como requisito para la autodeterminación, y Vygotski suscribe esta posición (Derry, 2004; Rosa & Valsiner, 1994).

Vygotski explica su posición luego de analizar, en el texto, los argumentos de Spinoza:

Hemos dicho que, como expresaba acertadamente Spinoza, el conocimiento de nuestro afecto altera este y lo transforma de un estado pasivo en uno activo. El que yo piense las cosas que están fuera de mí no altera nada en ellas, mientras que el que yo piense el afecto –que lo sitúa en otras relaciones con mi intelecto y con otras instancias– altera mucho mi vida psíquica. Dicho simplemente, nuestros afectos actúan en un complejo sistema con nuestros conceptos, y quien no sepa que los celos de una persona relacionada con los conceptos mahometanos de fidelidad de la mujer son diferentes a los de otra relacionada con un sistema de conceptos opuestos sobre lo mismo no comprende que ese sentimiento es histórico, que de hecho se altera en medios ideológicos y psicológicos distintos, a pesar de que en él pueda quedar, indudablemente, un cierto radical biológico en virtud del cual surge esa emoción. Por consiguiente, las emociones complejas aparecen solo históricamente, y son la combinación de las relaciones que surgen a consecuencia de la vida histórica, combinación que tiene lugar en el transcurso del proceso evolutivo de las emociones (Vygotski, 1933/2004, p. 87).

Vygotski retoma aquí la idea ya expresada en su *Psicología del arte*: la expresión de las emociones está mediada socioculturalmente y su origen está en las condiciones de vida del sujeto, las cuales implican tanto las condiciones materiales de vida como el entramado de relaciones en que el individuo vive, y es en este que se construyen tanto los procesos de pensamiento como los sentimientos (González, 2006, 2009; Rodríguez, 2010). Sobre esa relación, Vygotski elaboró una serie de textos en los últimos tres años de su vida.

Él planteó que “el estudio teórico y práctico del desarrollo enfrenta una de sus mayores dificultades cuando el entorno se considera como algo externo, cuando se le mira y entiende como el escenario o las circunstancias de su desarrollo, como un conjunto de condiciones objetivas independientes” (Vygotski, 1932/1996). Propone que el entorno no está fuera, sino que constituye la situación social del desarrollo en que habita y es habitado el sujeto. Es en el mundo de las relaciones con los objetos y los sujetos donde hay que buscar las claves para entender el desarrollo humano.

La situación social no se define por índices absolutos, sino en relación con la persona en desarrollo... La situación social del desarrollo es el

punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el periodo de cada edad (Vygotski, 1932, p. 264).

Pero un punto de partida no implica un punto de llegada, porque el camino tiene giros y está lleno de posibilidades que podrían redefinir la situación.

No debemos olvidar que la situación social del desarrollo no es más que el sistema de relaciones del niño de una edad dada y su realidad social. Si el niño ha cambiado de manera radical, es inevitable que esas relaciones se reestructuren (Vygotski, 1932/1996, p. 256).

Según Vygotski, en el curso del desarrollo humano las relaciones existen, se estructuran y reestructuran en la vivencia.

Una experiencia emocional o vivencia es una unidad donde, de un lado, en un estado indivisible, el ambiente es representado en lo que está siendo experimentado –una experiencia emocional siempre se relaciona con algo que se halla fuera de la persona– y, de otro lado, lo que está representado es cómo yo mismo lo estoy experimentando (Vygotski, 1932/1996, p. 342).

Vygotski destaca la esencia relacional de la vivencia al expresar que:

La vivencia debe ser entendida como la relación interior del niño como ser humano con uno u otro momento de la realidad. Toda vivencia es vivencia de algo. No hay vivencia sin motivo, como no hay acto consciente que no sea acto de conciencia de algo... La verdadera unidad dinámica de la conciencia, unidad plena que construye la base de la conciencia, es la vivencia (Vygotski, 1932/1996, p. 383).

Estas ideas de Vygotski han sido retomadas recientemente por González (2009) en su propuesta teórica para dar cuenta de la subjetividad.

El carácter social, cultural e histórico de nuestra subjetividad no es el resultado de influencias externas directas que actúan sobre las personas, como bien lo indicó Vygotski. En realidad, toda experiencia vivida se

torna subjetiva dentro de la red de sentidos subjetivos que caracteriza la inserción social del sujeto en una multiplicidad de espacios sociales, cuyas consecuencias sobre la subjetividad aparecen de forma integral dentro de las configuraciones subjetivas que se organizan en toda expresión humana. Esa compleja red simbólica-emocional implicada en los efectos de la experiencia vivida no es aprehensible por el niño en forma de conocimientos conscientes, sino vivida emocionalmente, pues muchos de los procesos simbólicos asociados a esas complejas configuraciones no permiten una visibilidad sobre sus orígenes, como ocurre con la fantasía y con la propia imaginación (González, 2011).

En la cita que antecede se subrayan otros temas en cuyo análisis Vygotski consideró las emociones y los sentimientos: el juego, la imaginación, la fantasía y la creatividad. Hay expresiones en los textos que marcan la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo en la actividad humana. Vygotski le concede al juego un rol central en el desarrollo infantil. Argumenta que “la psicología comete un error al menospreciar el papel de las necesidades, las inclinaciones, los incentivos y los motivos de la actividad lúdica, porque el desarrollo del niño es algo más que el desarrollo de sus funciones intelectuales” (Vygotski, 1933/2007, p. 116).

Propone que el análisis del juego debe comenzar por el estudio de estos aspectos pues existe un vínculo estrecho entre ellos y las formas de expresión que adopta el desarrollo humano. Dichos aspectos –cuyo origen sociocultural da por supuesto– también son fundamentales para entender la creatividad humana: desde la artística hasta la científico-técnica. A su juicio, en ella intervienen decisivamente la imaginación y la fantasía. Rechaza la tendencia de la psicología a relacionar la imaginación y la fantasía con el plano de lo irreal, el cual, visto como desvinculado de lo real, carece de todo valor práctico (Vygotski, 1933/2007). Argumenta que, siendo experiencias subjetivas, la imaginación y la fantasía se construyen, se nutren y se expresan en el medio social donde las producciones que generan adquieren valor como herramientas culturales.

La expresión más contundente del lugar de lo afectivo en Vygotski se encuentra en su obra póstuma *Pensamiento y lenguaje* (Vygotski, 1934/1993). Aunque en las interpretaciones de esta se les ha dado más importancia a

asuntos como la contraposición de sus ideas con las de Piaget en torno a la relación entre pensamiento y lenguaje, su concepción de relación entre conceptos espontáneos y conceptos científicos, y sus implicancias para la enseñanza —con énfasis en la zona de desarrollo próximo y en otros aspectos cognitivos—, el capítulo inicial y el capítulo final del texto son muy explícitos en cuanto a la unidad de lo afectivo y lo cognitivo (Rodríguez, 2011).

La primera cuestión que se plantea cuando hablamos de la relación entre el pensamiento y el lenguaje y los restantes aspectos de la conciencia es la conexión entre afecto e intelecto. Como es sabido, la separación entre el aspecto intelectual de nuestra conciencia y su aspecto afectivo, volitivo, constituye uno de los defectos básicos más graves de toda la psicología tradicional. Esa separación da lugar a que el pensamiento se transforme inevitablemente en un flujo autónomo de ideas que se piensan a sí mismas, a que se segregue de toda plenitud de la vida, de los impulsos, los intereses y las inclinaciones vitales del sujeto que piensa, o bien resulte un epifenómeno completamente inútil, incapaz de modificar nada en la vida ni en la conducta de la persona, o bien se transforme en una fuerza primitiva, autónoma e imprevisible que, al interferir en la vida de la personalidad, la influye de forma inexplicable (Vygotski, 1934/1993, p. 24).

Como es sabido, Vygotski dedica este libro a examinar y problematizar los métodos de investigación por los que la psicología se ha aproximado al estudio de la relación entre pensamiento y lenguaje de manera estática y mecánica, sin entender su variabilidad y complejización en el curso del desarrollo humano. Reconoce los méritos del método clínico piagetano, pero plantea que falla en entender la centralidad de la organización semiótica de la conciencia y su relación con formas de pensamiento. Articula una explicación que trasciende las estructuras y las reglas como causas para ir a las razones. Esto lo lleva a una conclusión y a una propuesta:

...Nos queda el último y definitivo paso en el análisis de los planos internos del pensamiento verbal. El pensamiento no es la última instancia en este proceso. El pensamiento no nace de sí mismo ni de otros pensamientos, sino de la esfera motivacional de nuestra conciencia, que abarca nuestras inclinaciones y nuestras necesidades, nuestros intereses e

impulsos, nuestros afectos y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectiva volitiva. Solo ella tiene la respuesta al último *¿por qué?* en el análisis del proceso de pensar (Vygotski, 1934/1993, p. 342).

La expresión y la comprensión del lenguaje y sus relaciones con los pensamientos ocurren en contextos históricos, mediante actividades comunicativas que están social y culturalmente mediadas. En esos actos de comunicación, los sujetos hablantes son inseparables de sus motivos, de sus afectos, de sus deseos. De ahí que esas dimensiones tengan que integrarse al estudio de la mente.

...Para comprender el lenguaje ajeno, nunca es suficiente comprender las palabras. Es necesario comprender el pensamiento del interlocutor. Pero incluso la comprensión del pensamiento, si no alcanza el motivo, la causa de la expresión del pensamiento, es una comprensión incompleta. De la misma forma, el análisis psicológico de cualquier expresión solo está completo cuando descubrimos el plano interno más profundo y más oculto del pensamiento verbal, su motivación (Vygotski, 1934/1993, p. 343).

Nuevos desarrollos en el enfoque histórico-cultural comienzan a integrar con fuerza la visión aquí sintetizada. En su teoría sobre la subjetividad, González (2002) hace un reconocimiento particular de este asunto.

La posición expresada por Vygotski lleva a un cuestionamiento de la idea tradicional de los procesos cognitivos, ya que la cognición, como proceso del desarrollo humano, no puede ser separada de la emocionalidad del sujeto. En los procesos llamados cognitivos convergen la información sobre el mundo con el estado emocional de quien piensa, lo que es definitorio de la mayor o menor sensibilidad del sujeto hacia esa información, cuyo significado integra la fantasía, la imaginación y los estados emocionales dominantes del sujeto que piensa... (González, 2009, p. 14).

En este momento presenciamos un llamado dentro del propio enfoque histórico-cultural a problematizar el sesgo cognitivista y evaluar las propias producciones para lograr la reivindicación del lugar que Vygotski les dio a las emociones y los sentimientos en su teoría (Rodríguez, en imprenta). Parece haber conciencia de una necesidad de cambio al interior del enfoque, según lo expresan estas palabras de Mahn & John Steiner (2002).

El rol privilegiado que los enfoques socioculturales le han dado al análisis de discurso y a la comunicación debe expandirse para incluir la vivencia y el sentido. El habla es motivada por sentimientos, cargada por experiencias previas y enfocada por la voluntad (p. 50).

Varias producciones recientes dentro del enfoque histórico-cultural les han dado importancia a los aspectos aquí discutidos. Hay otras producciones –como trabajos desarrollados en Cuba– que han incluido por mucho tiempo la categoría de situación social de desarrollo y, también, la de vivencia, cuya difusión es extremadamente limitada (Arias Beatón, 2004; Fariñas León, 2006; Domínguez, 2006). Los recursos conceptuales y metodológicos que nos ofrece la reflexividad servirán, además, para investigar sobre esas producciones y darles un lugar en el panorama de la investigación histórico-cultural.

Conclusión

En este trabajo se han utilizado algunas de las herramientas conceptuales y metodológicas de la reflexividad histórica para explicar el sesgo cognitivista que ha dominado las interpretaciones de la obra de Vygotski. El imaginario de una revolución cognitiva y el dominio sociocultural e institucional de las ciencias y las tecnologías de la información y la comunicación contribuyeron a hacer del cognitivismo un fuerte paradigma en la psicología. Es en el contexto histórico, social y cultural que comienza a leerse e interpretarse la obra de Vygotski en Occidente, lo que tuvo un impacto sobre el orden de las traducciones y los temas que se privilegiaron. Esos temas fueron los que tienen que ver con las producciones de Vygotski dirigidas a explicar la atención, la memoria y el razonamiento, entre otros procesos cognitivos, y la idea de que la instrucción puede promover el desarrollo de esas funciones.

Poca atención se les prestó, entonces, a los temas relacionados con las emociones y la afectividad, que Vygotski nunca abandonó, pero a los que les dedicó particular atención al comienzo y al final de su vida. Lo mismo puede decirse con respecto a su análisis de los procesos de producción y uso de conocimiento científico; es decir, a la parte de su trabajo más orientada a la epistemología y la filosofía de la ciencia. En el presente, transformaciones socioeconómicas y culturales, desarrollos en ciencia y tecnología, hacen que los modelos computacionales y funcionalistas de corte racionalista parezcan insuficientes para explicar la complejidad de la mente.

Un cuestionamiento de su alcance y sus límites plantea la necesidad de incorporar la dimensión emocional y afectiva en la explicación del sujeto cognitivo. Del mismo modo que la llamada revolución cognitiva buscó trascender el sujeto reactivo del conductismo y abrió la puerta a la concepción de un sujeto activo manipulador de signos, una segunda revolución fue invocada para promover una concepción del sujeto como elaborador de significados y creador de sentido. Está por verse el impacto de las nuevas tendencias en la disciplina.

Lo que parece más claro es que el desarrollo del enfoque histórico-cultural pasa por reconocer e incorporar en sus teorizaciones e investigaciones el lugar de las emociones y la afectividad en las explicaciones de las acciones humanas. No obstante, hay que ser cautelosos con el manejo de estas dimensiones para que no se produzcan las simplificaciones en que se ha incurrido con otras ideas Vygotskianas, como es el caso de la zona de desarrollo próximo. Una vez más, la reflexividad histórica resultará útil al valorar el uso que se hace en el presente de lo que hemos recuperado del pasado.

Referencias

- Ageyev, V.S. (2003). Vygotski in the mirror. En Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V.S. & Miller, S.M. (Eds.), *Vygotski's educational theory in cultural context* (pp. 432-449). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Álvarez, A. & Del Río P. (2007). Una introducción a las dos psicologías de Vygotski. En P. del Río & A. Álvarez (Eds.), *Escritos sobre arte y educación creativa de L.S. Vygotski* (pp. 7-20). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Anderson, J.R. (2012). *Cognitive psychology and its implications* (7ª Ed.). New York: Worth Publishers.
- Ashman, A.F. & Conway, R.N. (1997). *An introduction to cognitive education: Theory and applications*. New York: Routledge.
- Bechtel, W. & Abrahamsen, A. (2002). *Connectionism and the mind. Parallel processing, dynamics, and evolution in networks* (2ª Ed.). Massachusetts: Blackwell.
- Blanck, G. (1990). Vygotski: The Man and his Cause. En L. Moll (Ed.), *Vygotski and education: Instructional implications and applications*

- of socio-historical psychology* (pp. 31-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Castells, M. (2010). *The rise of the network society: The information age: Economy, society, and culture, Vol. I*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Castells, M. (2010). *The power of identity: The information age: Economy, society, and culture, Vol. II*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Damasio, A.R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. New York: Harcourt.
- Damasio, A.R. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. New York: Harcourt and Brace Company.
- Damasio, A.R. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, sorrow, and the feeling brain*. New York: Harcourt and Brace Company.
- Daniels, H. (1993). *Charting the agenda: Educational activity after Vygotski*. New York: Routledge.
- Dazinger, K. (1990). *Constructing the subject: Historical origins of psychological research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dazinger, K. (1993). Psychological objects, practices, and history. *Annals of Theoretical Psychology*, 8, 15-47.
- Dazinger, K. (1994). Toward a conceptual framework for a critical history of psychology. *Revista de Historia de la Psicología*, 5, 99-108.
- Dazinger, K. (1997). *Naming the mind: How psychology found its language*. Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Dazinger, K. (2008). *Naming the mind: A history of memory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dillon, R.F. & Sternberg, R.J. (Eds.). (1986). *Cognition and instruction*. New York: Academic Press.
- Del Río, P. & Álvarez, A. (2007). De la psicología del drama al drama de la psicología: La relación entre la vida y la obra de Lev S. Vygotski. *Estudios de Psicología*, 28, 3003-358.
- Domínguez, L. (2006). *Psicología del desarrollo: Problemas, principios y categorías*. Tamaulipas, México: Editorial Interamericana de Asesoría y Servicios S.A.

- Elhammoumi, M. (2001). Lost—or merely domesticated? The boom in sociohistorico-cultural theory emphasizes some concepts, overlook others. En S. Chaklin (Ed.), *The theory and practice of cultural historical psychology* (pp. 200-217). Aarhus: Aarhus University Press.
- Elkonin, D. (1994). Historical crisis of childhood: Developing D.B. Elkonin's concept. En A. Álvarez & P. del Río (Eds.), *Education as cultural construction* (pp. 47-51). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Gardner, H. (1987). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books, Inc.
- González, F.L. (2000). El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vygotski. *Educação & Sociedade*, 21, 132-148.
- González, F.L. (2002). *Sujeto y subjetividad: Una aproximación histórico cultural*. México: Thompson.
- González, F.L. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: Las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-24.
- González, F.L. (2011). *El pensamiento de Vygotski: Contradicciones, desdoblamientos y desarrollos*. México: Editorial Trillas.
- Kozulin, A. (1990). *Vygotski's psychology: A biography of ideas*. Cambridge: Harvard University Press.
- Johnson, D.M. & Erneling, C.E. (1997). *The future of the cognitive revolution*. Oxford: Oxford University Press.
- Leahy, T.H. (1980). *A history of psychology*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mahn, H. & John-Steiner, V. (2002). The gift of confidence: A vygotskian view of emotions. En G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century* (pp. 46-58). New York: Blackwell Publishing.
- Norman, D. (1981). *Perspectives on cognitive science*. New Jersey: L. Erlbaum Associates.
- Rivière, A. (1987). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez, W.C. (1998). La revolución cognoscitiva: Ajuste de cuentas frente al nuevo milenio. *Revista Peruana de Psicología*, 2, 23-38.

- Rodríguez, W.C. (2002). Herramientas culturales y transformaciones mentales: De los jeroglíficos a la Internet. *Ciencias de la Conducta*, 17, 12-19.
- Rodríguez, W.C. (2004). El estudio del pensamiento en la psicología contemporánea: Alcance y límites de la mirada cognoscitivista. *Taller del Discurso Analítico*, 15, 3-11.
- Rodríguez, W.C. (2010). Los conceptos de vivencia y situación social del desarrollo: Reflexión en torno a su lugar en el modelo teórico de Lev. S. Vygotski. En S. Aburto Morales & C. Meza Peña (Comps.). *Tutoría para el desarrollo humano: Enfoques* (pp. 73-92). Monterrey, MX: Universidad de Nuevo León.
- Rodríguez, W.C. (2011). Aprendizaje, desarrollo y evaluación en contextos escolares: Consideraciones teóricas y prácticas desde el enfoque histórico-cultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11, 1-36.
- Rodríguez, W.C. (2013). Problematización de la zona de desarrollo próximo: Una tarea pendiente en la formación en psicología y educación. Manuscrito presentado para su publicación. En A. Sulle & R. Bur (Comps.). *Vygotski psicólogo*. Buenos Aires: Proyecto Editorial.
- Rosa, A. (1994). *History of Psychology as a Ground for Reflexivity*. En A. Rosa & J. Valsiner (Eds.), *historical and theoretical discourse* (pp. 149-165). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rosa, A., Huertas J.A. & Blanco, F. (1996). *Metodología para la historia de la psicología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rosa, A. & Monitor, I. (1990). The Historical Context of Vygotski's Work. En L. Moll (Ed.), *Vygotski and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 59-88). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosa, A. & Valsiner, J. (1994). *Historical and theoretical discourse*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Sampson, E. (1986). Cognitive psychology as ideology. *American Psychologist*, 36, 730-743.
- Sánchez Sánchez, T. (2004). ¿Para qué sirve la historia de una disciplina? Reflexiones sobre la historia de la psicología. *Papeles Salmantinos de Educación*, 23, 345-358.

- Sternberg, R.J. (2012). *Cognitive psychology* (6ª Ed.). New York: Cengage Learning.
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotski: A quest for synthesis*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (2000). *The social mind: The construction of the idea*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Varela, F. (1990). *Conocer. Las ciencias cognitivas: Tendencias y perspectivas*. Madrid: Gedisa.
- Veresov, N. (1999). *Undiscovered Vygotski*. New York: Peter Lang.
- Vygotski, L.S. (1916/2007). *La tragedia de Hamlet* (edición a cargo de A. Álvarez y P. del Río). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Vygotski, L.S. (1925/2007). *Psicología del arte* (edición a cargo de A. Álvarez y P. del Río). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Vygotsky, L.S. (1932/1996). El problema de la edad. En L.S. Vygotski, *Obras Escogidas, Tomo IV* (pp. 251-273). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L.S. (1933/2004). *Teoría de las emociones: Estudio histórico psicológico*. Madrid: Akal.
- Vygotski, L.S. (1933/2007). El juego y su papel en el desarrollo infantil. En P. del Río y A. Álvarez (Eds.), *Escritos sobre arte y educación creativa de L.S. Vygotski* (pp. 115-132). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Vygotski, L.S. (1934/1993). Pensamiento y lenguaje. En L.S. Vygotski, *Obras Escogidas, Tomo II* (pp. 9-348). Madrid: Aprendizaje Visor.