



Actualidades Investigativas en Educación

Revista Electrónica publicada por el
Instituto de Investigación en Educación
Universidad de Costa Rica
ISSN 1409-4703
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>
COSTA RICA

LA SIGNIFICACIÓN DE VYGOTSKI PARA LA CONSIDERACIÓN DE LO AFECTIVO EN LA EDUCACIÓN: LAS BASES PARA LA CUESTIÓN DE LA SUBJETIVIDAD

THE VYGOTSKY'S SIGNIFICANCE FOR THE CONSIDERATION OF THE AFFECTIVE
PROCESSES IN EDUCATION: A NEW BASIS FOR THE TOPIC OF SUBJETIVITY

Volumen 9, Número Especial
pp. 1-24

Este número se publicó el 15 de noviembre 2009

Fernando Luis González Rey

La revista está indexada en los directorios:

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

La revista está incluida en los sitios:

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [HUASCARAN](#), [CLASCO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



LA SIGNIFICACIÓN DE VYGOTSKI PARA LA CONSIDERACIÓN DE LO AFECTIVO EN LA EDUCACIÓN: LAS BASES PARA LA CUESTIÓN DE LA SUBJETIVIDAD

THE VYGOTSKY'S SIGNIFICANCE FOR THE CONSIDERATION OF THE AFFECTIVE PROCESSES IN EDUCATION: A NEW BASIS FOR THE TOPIC OF SUBJECTIVITY

Fernando Luis González Rey¹

Resumen: En el presente artículo se discuten ideas y conceptos centrales de la primera y última parte de la obra de Lev S. Vygotski, los cuales han sido obviados por la mayoría de sus seguidores, tanto en la antigua Psicología Soviética, como en la Psicología Occidental. La obra de Vygotski ha sido identificada, de forma general, con su teoría cultural-histórica, asociada a sus trabajos entre 1928 y 1931. En este trabajo se retoman las ideas de Vygotski sobre el carácter generador de las emociones, el lugar de la fantasía y la imaginación, la personalidad y la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, desarrolladas en algunos de sus primeros trabajos y discutidas en relación a sus consecuencias para la educación. También, son analizadas las categorías de sentido, vivencia y situación social del desarrollo, a través de las cuales Vygotski intenta concretar su idea de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en el desarrollo humano. A partir de esas categorías se introduce la cuestión de la subjetividad en el marco histórico cultural, la que se apoya en las categorías de sentido subjetivo y configuraciones subjetivas. Finalmente, se discuten las consecuencias de la reinserción de la cuestión de la subjetividad a partir del legado de Vygotski para la educación.

Palabras clave: EDUCACIÓN, SITUACIÓN SOCIAL DEL DESARROLLO, SUBJETIVIDAD, SENTIDO SUBJETIVO

Abstract: This paper focuses on ideas and concepts developed by Lev S. Vygotsky at the beginning and the end of his work. These ideas have been overlooked by most of his followers, either in the former Soviet psychology or in the Western psychology. Vygotsky's work has been generally identified with his cultural-historical theory related to his works between 1928 and 1931. In this paper we examine Vygotsky's ideas concerning the relevance of the emotions, the generative character of the psyche, fantasy, imagination, personality and the unity between emotional and cognitive processes, developed at the first and third moments of his work, and discuss in their implications for education. Vygotsky's concepts of sense, 'pereshivanie', and social situation of development are also discussed. We argue that through these concepts Vygotsky made an attempt to represent his idea of the cognitive - emotional unity in the human development. The idea of the subjectivity is analyzed in relation to such categories from a historical - cultural standpoint. This idea is introduced based on the categories of subjective sense and subjective configurations. Finally, the consequences of the reinsertion of the topic of subjectivity on this approach for the education are discussed

Keywords: EDUCATION, SOCIAL SITUATION OF DEVELOPMENT, SUBJECTIVITY, SUBJECTIVE SENSE

¹ Licenciado en Psicología, Universidad de la Habana. Doctor en Psicología (Ph.D) del Instituto de Psicología General e Pedagógica de Moscú. Doctor en Ciencias del Instituto de Psicología de la Academia de Ciencias de Moscú. Premio Interamericano de Psicología (1991). Actualmente profesor titular del Centro Universitario de Brasilia y Profesor visitante de planta del doctorado en psicología de la salud de la Universidad Autónoma de Madrid y del postgrado en psicología de la Universidad de San Carlos en Guatemala, donde funge como coordinador académico.

Dirección electrónica: gonzalez_rey49@hotmail.com

Artículo recibido: 8 de junio, 2009

Aprobado: 19 de octubre, 2009

Introducción

La interpretación sobre el pensamiento de Vygotski, dominante en el pensamiento occidental, y que también resultó dominante en la psicología soviética, enfatiza las construcciones de ese autor entre 1928 y 1931, identificado como teoría cultural-histórica (Van der Veer & Valsiner, 1991; González Rey, 2008) momento que he definido como el "giro objetivista" en la obra de Vygotski (González Rey, 2008). En ese segundo momento de su obra (1928-1931), el autor se centró en las categorías de función psíquica superior, signo, mediación semiótica e interiorización. Sin embargo, la rica herencia del pensamiento de Vygotski, asociada a la relevancia de las emociones, al carácter generador de la psique, a la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, y al desarrollo de una representación de mente apoyada en una perspectiva cultural-histórica han permanecido hasta hoy poco trabajadas en los estudios sobre su obra.

Ese segundo momento de su obra llegó a ser identificado por algunos autores como el "Vygotski maduro" (Leontiev, 1965; Puzyrei, 2006), tendencia que se desarrolló muy fuertemente entre los seguidores de la Teoría de la actividad, que, por haber sido dominante en la psicología soviética de comienzos de los años sesenta hasta mediados de los setenta del siglo XX, tuvo una fuerte influencia sobre los investigadores occidentales. Por su parte, los psicólogos soviéticos, que tuvieron más oportunidades de contactos con sus colegas occidentales, fueron los seguidores de las posiciones de Leontiev, precisamente por el apoyo oficial que esa teoría tuvo y por su poder dentro de la institucionalización de la psicología soviética.

Sin embargo, ese momento de la obra de Vygotski también ha sido el más criticada en la psicología soviética (Abuljanova & Brusclinsky, 1989; Ananiev, 1977; Chudnovsky, 1988; Lomov, 1984; Matuskin, 1983; Orlov, 1990; Rubinstein, 1964, entre otros). Los conceptos presentados por Vygotski, en esta etapa, ya habían sido criticados por mí en trabajos anteriores (González, 1995, 1997, 2002, entre otros). No obstante, la lectura de esa obra, a partir del año 2000, me fue llevando a una reinterpretación del legado vygotkiano, precisamente a raíz de mis intereses asociados con el desarrollo de una teoría de la subjetividad en una perspectiva histórico-cultural.

De forma reciente, (González, 2007, 2008) he dividido la obra de Vygotski en tres momentos, atendiendo a ideas que, en mi opinión, fueron originales en esos momentos y que marcaron diferencias cualitativas con sus posiciones en otros momentos del desarrollo de su obra. Con esa división no pretendí una periodización de su trabajo, tarea

prácticamente imposible debido al carácter abierto, contradictorio y en desarrollo permanente que tuvo, lo que en mi opinión es uno de sus atributos más interesantes.

En este artículo tomaré sus aportes del primer y último periodos, (1922-1927 y 1932-1934) relacionados a la cuestión de las emociones, las que tienen un lugar central en algunas de las categorías más importantes que desarrolló en esos momentos de su obra y que, en mi opinión, tienen una particular importancia para analizar el legado de Vygotski a la educación. Unido a eso, mis ideas serán discutidas sobre la cuestión de la subjetividad en una perspectiva histórica-cultural y su relevancia para esa área.

2. El análisis del pensamiento como expresión de la unidad del sujeto y de la interrelación de sus procesos cognitivos y afectivos

En su obra "Pensamiento y Lenguaje", cuyos capítulos fueron escritos en diferentes momentos, pero que de forma general ha estado asociada al momento final de su trabajo (Leontiev, 2001), Vygotsky (1987, p. 50), Vygotsky afirma:

La primera cuestión que aparece en este primer capítulo cuando nosotros consideramos la relación entre el pensamiento y el habla con otros aspectos de la vida de la conciencia está relacionada a la conexión entre el intelecto y el afecto. Entre los defectos más básicos de las aproximaciones tradicionales en el estudio de la psicología ha estado la separación del intelecto de los aspectos volitivo afectivos de la conciencia. La inevitable consecuencia de la separación de esas funciones ha sido la transformación del pensamiento en un flujo autónomo. El pensamiento en si se convirtió en el pensador de pensamientos. El pensamiento fue divorciado de la completa vitalidad de la vida, de los motivos, intereses e inclinaciones del pensamiento individual.

La posición expresada por Vygotski en esta cita coloca al pensamiento como una función del sistema psíquico del sujeto. Al ser separado de la vitalidad de la vida y de las emociones del sujeto, el pensamiento se convierte en un recurso formal de la persona, convirtiéndose en un instrumento de solución de cuestiones contingenciales, pero no en un recurso de su expresión creativa. La posición expresada por Vygotski lleva a un cuestionamiento de la idea tradicional de 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.

La recuperación del sujeto que piensa implica la integración de las emociones, la fantasía y la imaginación en el desarrollo intelectual. No hay desarrollo intelectual separado del desarrollo de la persona. En ese primer capítulo, de "*Pensamiento y Lenguaje*", así como en el último capítulo "*Pensamiento y Palabra*", Vygotski vuelve con fuerza al tema de la integración de lo cognitivo y lo afectivo en nuevas unidades de la vida psíquica que son inseparables de los procesos psíquicos. Una de las categorías que expresan esa unidad de procesos psíquicos diferentes en ese libro es el sentido.

¿Qué repercusiones tendrían esas ideas sobre el pensamiento para la educación? En primer lugar, enfatizaría el carácter diferenciado del sujeto en el proceso educativo. La educación escolar ha privilegiado el aprendizaje intelectual asociado a la asimilación de las disciplinas escolares. El énfasis en el carácter asimilativo del aprendizaje, dominante en los seguidores de la teoría de la actividad (Talizina, 1971, entre otros), ha sido criticado por un conjunto de autores soviéticos que se orientaron a comprender el aprendizaje de forma activa y creativa: Matiushkin (1989), Menchinskaya (1977), Yakimanskaya (1989).

El énfasis en la reproducción descriptiva de contenidos debe ser sustituido por la formación de un sujeto diferenciado que se relaciona a través de su pensamiento con lo que aprende. Teniendo en cuenta las reflexiones desarrolladas antes, a partir de la posición defendida por Vygotski en "*Pensamiento y Lenguaje*", esa orientación del aprendizaje implicaría el desarrollo de la motivación de los alumnos hacia sus actividades escolares y facilitaría la consideración del aprendizaje como proceso de desarrollo.

El aprendizaje como cualquier actividad humana se convierte en un proceso de desarrollo cuando estimula nuevos recursos psíquicos capaces de expresarse en procesos que toman nuevas formas cualitativas, y que se mantienen en transformación, generando nuevos recursos psicológicos y nuevas realidades personales que desafían al sujeto, manteniendo de esa manera la tensión del desarrollo. Todo proceso de desarrollo es un proceso generador que trasciende la actividad que lo estimuló.

La integración de la motivación del escolar, como proceso intrínseco del aprendizaje, implica diseñar el aula como espacio relacional y no solo como espacio centrado en la exposición del profesor y la profesora.

Es en los procesos de relación donde aparecen el compromiso y la curiosidad, aspectos esenciales para nutrir una actividad de elementos emocionales que se constituyen en el momento inicial de cualquier motivación humana. Es curioso cuando Vygotski (1987, p. 276) introduce el concepto de *sentido* en "Pensamiento y Palabra" como: "el agregado de todos los factores psicológicos que aparecen en nuestra conciencia como un resultado de la palabra", pues con esa definición abre la posibilidad de explicar la unidad de la cognición y el afecto en esa nueva categoría. Esa categoría sustituiría conceptos tan tradicionales como motivo, interés y necesidad, como si fueran categorías afectivas externas al pensamiento y que lo influyen como realidades diferentes a él. En realidad, el pensamiento como función de sentido representaría en sí mismo una motivación de las acciones implicadas en su curso, entre ellas sus propias operaciones.

Sin embargo, como ocurrió con todas las categorías e ideas desarrolladas por Vygotski, la idea de sentido, así como la del pensamiento como expresión de la vitalidad de la persona, no fueron desarrolladas, sino que fueron solo presentadas como presagio de un nuevo momento de aquel pensamiento en desarrollo que nunca se llegó a concretar, pero que permite nuevas interpretaciones sobre su legado para la psicología.

Las ideas que llevan al análisis del pensamiento, como un proceso productor de emociones, son esenciales para la transformación de las prácticas de aprendizaje dominantes hasta hoy en todos los niveles de la formación escolar y académica.

Al no poder desarrollar, de forma consecuente, ninguna de las categorías que usó para significar la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, como por ejemplo, las categorías de vivencia y sentido, el legado de Vygotski, en relación a la importancia de esa unidad para los procesos de desarrollo y para una nueva representación sobre la mente, no se concretó, privilegiándose en las investigaciones desarrolladas a partir de su obra en el área educativa, aquellas categorías más directamente asociadas con la interiorización y al uso de herramientas en el desarrollo de funciones cognitivas particulares.

Otra tendencia que ha tenido la apropiación del pensamiento de ese autor es el uso de categorías puntuales y concretas, como la de "zona de desarrollo próximo", foco de acciones e investigaciones concretas. El desconocimiento del pensamiento de Vygotski como sistema llevó a fragmentarlo en categorías asociadas a actividades y operaciones concretas.

Al partir del desarrollo de las ideas del momento final de su obra, asociadas tanto al sentido como a la definición de pensamiento que discutimos antes, así como de sus ideas

asociadas al papel de la emoción, la fantasía y la imaginación en Psicología del Arte, y en algunos de sus primeros trabajos sobre defectología, desarrollados en el inicio de su carrera, desarrollé las categorías de sentido subjetivo y de configuración subjetiva como una vía para comprender los procesos psíquicos humanos, es decir, como producción subjetiva compleja de los sujetos concretos.

La definición del sentido subjetivo como *"la unidad de los procesos simbólicos y emocionales, en que uno emerge ante la presencia del otro sin ser su causa"* (González, 2002) permite pensar las funciones psíquicas, más allá de las propias operaciones que las definen, como producciones subjetivas en las que se expresan sentidos subjetivos y se configuran representaciones que expresan los múltiples efectos de la experiencia vivida a través de producciones simbólico-emocionales que califican cualquier proceso psíquico o actividad humana. A partir de esas definiciones prefiero hablar de procesos de sentido que de procesos cognitivos, pues no existe ningún proceso cognitivo puro, a no ser ante situaciones artificiales, formales y meramente reproductivas. La cognición humana es una producción, donde el procesamiento de información representa solo un momento de un complejo proceso, cuyo aspecto central es la producción de ideas y modelos que no son un resultado de informaciones recibidas, sino de las producciones del sujeto sobre ellas.

La recuperación del sujeto que piensa y la implicación de su subjetividad, como condición para la expresión de las diferentes funciones psíquicas, nos lleva a considerar las condiciones y relaciones diferenciadas que caracterizan la producción de pensamiento de cada sujeto concreto. El estado psíquico del sujeto, el contexto de su actividad de aprendizaje y la configuración de su espacio de relaciones en ese contexto, son premisas necesarias para el desarrollo de las operaciones del pensamiento, que se expresan en las configuraciones subjetivas de las operaciones del pensamiento. El énfasis histórico en la exposición, los contenidos por aprender y la didáctica orientada a cómo esos contenidos deben ser trabajados, unido al lugar central del profesor en el proceso docente, llevaron a que, en la práctica educativa, se pasara por alto al sujeto que aprende en su complejidad subjetiva.

3. El concepto de situación social del desarrollo como vía para superar el cognitivismo y el determinismo en la educación

Según L.I. Bozhovich, define el concepto de situación social del desarrollo de la siguiente forma

Por este término (situación social del desarrollo), designó (refiriéndose a Vygotski) aquella combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas, que es típica en cada etapa y que condiciona también la dinámica del desarrollo psíquico durante el correspondiente período evolutivo y las nuevas formaciones psicológicas, cualitativamente peculiares, que surgen hacia el final de dicho período. (Bozhovich, 1981, p. 123)

Con la definición de ese concepto, Vygotski supera la relación directa e inmediata entre lo externo y lo interno, que durante mucho tiempo se conservó en la teoría de la actividad al identificar las actividades externas e internas por su estructura. Unido a eso, Vygotski otorgó gran importancia a los aspectos emocionales del sujeto en su definición de situación social del desarrollo. Como unidad psicológica para explicar el desarrollo a partir de su comprensión de la situación social del desarrollo, Vygotski usó el concepto de vivencia.

En "El problema del ambiente", uno de sus últimos trabajos² Vygotski (1994, p. 340) escribe

Las historias de caso de los niños estudiados por nosotros, nos ha puesto en una mejor posición para ser más exactos y precisos al afirmar que los factores esenciales que explican la influencia del medio sobre el desarrollo psicológico de los niños, y sobre el desarrollo de sus personalidades conscientes, son configurados de sus vivencias. La vivencia formada de una situación o aspecto del ambiente, determina que tipo de influencia tendrá el medio sobre el niño. Por lo tanto, no hay ningún elemento o factor (si tomado sin la referencia al niño), que determine en si mismo como irá a influir en el curso futuro del desarrollo del niño, sino que los propios factores externos se van a refractar a través de las vivencias emocionales del niño.

² Según Van der Veer y Valsiner, responsables por la publicación de ese trabajo en inglés, él mismo perteneció a las lecturas dadas por Vygotsky en la Facultad de Paidología del Instituto Pedagógico estatal Herzen, en Leningrado, donde Vygotski dio clases en el último año de su vida. Según hipótesis de Van der Veer & Valsiner, esas conferencias no fueron escritas directamente por Vygotski, sino transcritas por una de sus colaboradoras, M.A.Levina y publicadas después de su muerte en 1935 como Bases de la Paidología por la editora de dicho instituto. El título con que aparece publicada en el libro organizado por Van der Veer & Valsiner fue una iniciativa de los autores, pues esas conferencias solo aparecieron numeradas en su publicación original (Van der Veer & Valsiner, 1994, pp. 353-354)

La cita anterior es totalmente congruente con el concepto de situación social de desarrollo, el que, según Bozhovich, fue introducido por Vygotski en sus conferencias ofrecidas a estudiantes de medicina en Moscú en 1934. Sin embargo, la semejanza entre las referencias que Bozhovich nos presenta y las referidas por Van der Veer & Valsiner, nos hacen sospechar que eran las mismas, o si no, que fueron repetidas de forma muy semejante en dos lugares diferentes con un año de diferencia, lo que es difícil de concebir considerando su estado de salud. Bozhovich (1981, p. 122) escribe sobre aquellas lecturas

En conferencias ofrecidas por él (refiriéndose a Vygotski) a los estudiantes de medicina de Moscú en 1934, expuso la tesis de que para una correcta comprensión del papel del medio en el desarrollo del niño es necesario enfocarlo, no de una manera absoluta, sino relativa. Él decía que había que estudiar el medio, no como una "situación social del desarrollo", la cual por la fuerza de las cualidades contenidas en ella determina por sí misma el desarrollo del niño. Las influencias del medio, según Vygotski, varían en dependencia de las propiedades psicológicas del niño formadas anteriormente, a través de las cuales se refractan.

Como se puede observar, existe una coincidencia entre lo expresado por Vygotski en la conferencia "El problema del ambiente", referida por Van der Veer & Valsiner a las conferencias pronunciadas por Vygotski en Leningrado y que fueron publicadas en 1935, con las conferencias que Bozhovich refiere a 1934, y que fueron dadas por Vygotski a estudiantes de medicina. Creo que la cuestión merece un esclarecimiento histórico, pero de cualquier manera, esta preocupación no limita en nada el alcance de esa posición asumida por Vygotski.

En primer lugar, Vygotski atribuye a la organización psíquica de la niñez un papel esencial en el impacto de las influencias del ambiente sobre el desarrollo, con lo cual se separa del concepto de interiorización, más próximo del principio del reflejo y que fue dominante en sus posiciones en el segundo momento de su obra. Aunque al usar el término de refracción para explicar ese complejo proceso lo simplifica, pues ese concepto fisicalista tiene poco que ver con lo que ocurre en un plano psicológico. Esas posiciones, de que las influencias externas no definen ningún efecto directo sobre el desarrollo, nos indican más un proceso de producción que de refracción.

La forma en que Vygotski define el concepto de situación social del desarrollo, y el peso que da a la vivencia en él, destaca la importancia del carácter singular del desarrollo, pues cada niño y cada niña tendrá una organización psíquica diferente como resultado de su

historia de vida. Si aceptamos esto, es necesario nuevamente enfatizar el papel de situaciones dialógicas abiertas en el proceso educativo, que permitan una multiplicidad de espacios de relación y acción y que faciliten la participación de los niños y las niñas desde su singularidad en el proceso educativo. La organización del espacio de la escuela como un espacio dialógico con desdoblamientos diversos e inesperados, rompe con la idea de intervenciones y actividades dirigidas en una sola dirección por parte del profesor y de los programas educativos.

Los aspectos sociales de las diferentes actividades educativas tendrán que ser considerados, así como las formas diversas de organización psíquica de los niños y las niñas que forman los grupos escolares. Sin embargo, esa exigencia obliga a no quedarnos solo en esa premisa general, que se explicita en el concepto de situación social del desarrollo, sino que obliga a pensar qué tipo de unidad y organización psicológica es necesaria desarrollar teóricamente para acompañar esa idea general del desarrollo psíquico.

Como se expresó antes, pareciera que las categorías de sentido y vivencia estarían orientadas en esa dirección, sin embargo, ninguna de ellas llegó a consolidarse en el pensamiento de Vygotski. La categoría sentido ya la analizamos antes, y en relación con el concepto de vivencia, el propio Vygotski termina haciéndolo depender del desarrollo cognitivo del niño.

Sobre la relevancia del concepto de vivencia Bozhovich expresa: "*... para comprender exactamente que influencia ejerce el medio sobre el niño y por consiguiente, como determina el curso de su desarrollo, hay que comprender el carácter de las vivencias del niño, el carácter de su relación afectiva con el medio*" (1981, p. 123).

Esta posición es totalmente congruente con el carácter generador que Vygotski atribuye a la emoción en "Psicología del Arte" (1965), cuando reconoce que la emoción es tan real como cualquier fenómeno del mundo y que, por tanto, los trastornos psíquicos no están referidos a una distorsión de la realidad, sino a la realidad de las emociones.

Esa posición abriría un espacio para los procesos afectivos totalmente diferente, tanto en la psicología como en la educación. Las emociones constituyen una forma de registro de la realidad que no está mediada ni por los procesos semióticos ni cognitivos. Esa posición de Vygotski se expresa con toda claridad en: "Sobre las cuestiones de la psicología del actor creativo", escrita en 1932, y que de forma absolutamente no casual expresa ideas psicológicas profundamente revolucionarias a través del arte, actividad de un profundo

carácter subjetivo. En ese trabajo, anterior a las conferencias referidas en que nos presenta las ideas de vivencia y de situación social del desarrollo, Vygotski vuelve con fuerza a las ideas que inicialmente desarrolló en Psicología del Arte y en sus primeros trabajos de defectología, donde la emoción tenía un lugar central.

Sin embargo, en: "El problema del ambiente", después de destacar la importancia de lo emocional para la formación de la vivencia, Vygotsky da un paso atrás cuando expresa: "*Yo pienso que ustedes estarán de acuerdo conmigo cuando yo digo que cualquier evento o situación en el ambiente del niño tendrá un efecto diferente sobre él dependiendo de cuán profundamente el niño entienda su sentido y significado*" (p. 343). Al defender que la vivencia se apoya en la comprensión, el autor vuelve a una posición cognitivista. Esa tensión entre la consideración de lo cognitivo y lo afectivo y el énfasis en la cognición en última instancia, nunca fue superada por Vygotski. En mi opinión, esa contradicción siempre tuvo por detrás la tensión entre lo objetivo y lo subjetivo en su obra.

Bozhovich sobre ese momento de la obra de Vygotski escribió (1981, p. 125):

De esta forma, fue como si Vygotski cerrara el círculo de sus razonamientos. Comenzó por negar la interpretación intelectual y atomista de la psiquis del niño, distinguió la vivencia como un todo indivisible, como la "unidad" que permite comprender el carácter de la influencia psíquica del medio en el curso del desarrollo psíquico y después, planteó esta vivencia en dependencia del nivel de las posibilidades intelectuales del niño. Y si el concepto de vivencia planteado por él (concepto de relación afectiva del niño con el medio) nos acercó a la interpretación de las verdaderas causas del desarrollo infantil, la búsqueda posterior del eslabón que determina este desarrollo, búsqueda que termina en el concepto de generalización, de nuevo nos hizo regresar a posiciones intelectualistas.

Esa contradicción fue la que no permitió a Vygotski avanzar en el desarrollo de una teoría de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Vygotski no es consecuente con el papel generador de la emoción en la vida psíquica, y con ello no puede avanzar en la comprensión de la emoción como proceso subjetivo, único camino posible de evidenciar su naturaleza cultural-histórica, pues es en su integración con lo simbólico que la emoción gana una infinita capacidad de expresión ante situaciones sociales y culturales.

En "Sobre las cuestiones de la psicología del actor creativo", Vygotski (1984, p.328) escribió

En el proceso de vida socioetal ... las emociones entran en nuevas relaciones con otros elementos de la vida psíquica, nuevos sistemas aparecen, nuevos conjuntos de funciones psíquicas; unidades de un orden superior emergen, gobernadas por leyes especiales, dependencias mutuas, y formas especiales de conexión y movimiento.

En la cita se observa el protagonismo de las emociones en su relación con otros elementos de la vida psíquica, en un proceso que da lugar a nuevos conjuntos de funciones psíquicas y que lleva a la emergencia de unidades de orden superior. Ese proceso ocurre a nivel psíquico, en una dinámica subjetiva sin mediación semiótica ni cognitiva, y sin subordinación inmediata a ningún acontecimiento o evento de la realidad exterior. Estas posiciones, que caracterizan tanto el primero, como el tercer momento de su obra, no se consolidaron, porque Vygotski nunca consiguió trascender las contradicciones de su propio pensamiento, en las que la presión del medio social y político de la época sin duda influyeron.

El reconocimiento del carácter generador de las emociones y de sus infinitos desdoblamientos asociados a producciones simbólicas, que no son del orden de significado, representa un paso esencial para una teoría de la subjetividad capaz de trascender las limitaciones asociadas al tratamiento de ese tema en el período moderno, en especial en la filosofía, pues podemos afirmar que el único autor moderno capaz de aproximarse a la idea de subjetividad como definición ontológica diferenciada, y no solo como dominio intrapsíquico individual, fue Vygotski.

Como definición ontológica diferenciada la subjetividad representa otra forma de objetividad, no la negación de lo objetivo como históricamente se ha representado el uso del término. Lo subjetivo ha sido objeto de crítica y rechazo al ser entendido como la distorsión de lo objetivo, de las cuestiones que objetivamente justifican los actos humanos. Esta posición ha sido el emblema de la mayoría de las concepciones modernas de la humanidad y ha expresado, de forma directa o indirecta, el predominio del racionalismo sobre el que se sustentó la mayor parte de la ciencia moderna. Sin embargo, desde el lugar atribuido por Vygotski a los procesos emocionales, a la fantasía y la imaginación, los cuales asocia con la vida cultural actual del sujeto separándolos de cualquier tipo de entidad universal como fuente de esos procesos, entran en crisis tanto la representación metafísica de la subjetividad, como su definición racionalista, tendencias inseparables del uso moderno de esa categoría.

Con Vygotski los procesos psíquicos se tornan inseparables de los procesos culturales y aunque no desarrolla en profundidad ni el concepto de cultura, ni el de vida social, abre por primera vez la posibilidad de comprender la psique como sistema en desarrollo e inseparable de la cultura y la vida social. Las influencias filosóficas que más influyeron en Vygotski, y que fueron desconocidas para el resto de los sistemas psicológicos modernos, fueron el marxismo y el pensamiento de Spinoza. Marx le abrió la posibilidad de desnaturalizar la idea de esencia humana, tan influyente en el pensamiento psicológico moderno; en tanto que Spinoza le permitió afirmar la importancia de lo emocional.

En mi opinión, no se le podía pedir más a un autor en aquel momento histórico. Sin embargo, la aversión desarrollada por la ciencia moderna en relación con la subjetividad, también influyó fuertemente a la psicología soviética, el fuerte impacto de la neurofisiología sobre los orígenes de la psicología soviética, y los propios prejuicios desarrollados por la visión objetivista del marxismo dominante en la Unión Soviética fueron factores que contribuyeron para que la cuestión de la subjetividad no se tornara explícita en aquella psicología (Chudnovsky, 1988).

Para asumir con conciencia teórica el tema de la subjetividad en esa perspectiva cultural- histórica, eran necesarios el desarrollo de nuevos conceptos que, como los de sentido y vivencia, en lugar de enfatizar la palabra o los procesos cognitivos, expresaran la unidad de lo emocional y lo simbólico, unidad esa que permite el carácter generador de las emociones y, a su vez, las integra a producciones psíquicas que representan los múltiples efectos sobre la persona de la experiencia social y cultural vivida. Las emociones deben ser entendidas en su capacidad generadora, no como efectos, sino como procesos que mantienen una relación recursiva con otros procesos psíquicos, única vía para consolidar realmente la idea de unidad psíquica desarrollada por Vygotski, en contraposición con la idea de comprender lo psíquico a partir de elementos, que está en la base, hasta hoy, de toda la psicología atomista de orientación empírica.

El desarrollo de una unidad de lo simbólico y lo emocional fue el desafío que asumí al desarrollar la categoría de sentido subjetivo. Fiel a la forma en que Bakhtin usó la categoría de sentido, y a la forma en que esa categoría fue traída por Vygotski a la psicología a partir de Paulhan, desarrollé la categoría de sentido subjetivo como aquella unidad que sentía faltaba para el desarrollo de la cuestión de la subjetividad en esta perspectiva (González, 2001, 2002, 2004, 2005).

Antes de pasar a la forma en que he desarrollado el tema de la subjetividad en la perspectiva cultural-histórica y sus consecuencias, presentaré algunas de las cuestiones que destacan la importancia de la categoría de "situación social del desarrollo" para la educación. Entre las cuestiones que ese término nos obliga a reflexionar están las siguientes:

- ✓ Dejar de pensar la escuela solo como espacio de enseñanza asociado a la reproducción y comprensión de los contenidos formales de las disciplinas, y pasar a rediseñar el escenario escolar como un espacio social de intercambios, reflexión y debate, que favorezca la participación de la población estudiantil desde la diversidad de sus formas actuales de organización psicológica. Esa idea participativa y dialógica del proceso educativo, enfatizada por educadores como P. Freyre, lleva a especificar la acción educativa más allá de la escuela, en un nivel social y comunitario, al que yo agregaría otros niveles institucionales, como el de la salud.
- ✓ El concepto de situación social del desarrollo lleva a cuestionar la idea de las acciones directivas en las prácticas educativas. La ampliación y los desafíos de la apertura del debate y la reflexión hacia diversas áreas, que dialoguen con los contenidos de las disciplinas escolares, implicará reducir las orientaciones directas y las exposiciones docentes en pro de la discusión y la apertura de problemas para la reflexión, lo que permitirá un mayor diálogo entre los alumnos sobre los problemas del mundo y la sociedad en el aula, para quienes el estudio y la lectura extra clase son una condición esencial.
- ✓ Pienso que sobre la base de ese concepto, y en consecuencia con los dos aspectos enfatizados antes, el aprendizaje dejará de estar centrado en la exposición de contenidos de una forma estandarizada, para considerar a las alumnas y los alumnos como sujeto que aprende. Esto implica necesariamente la apertura de nuevos espacios sociales al interior del aula, como los grupos de discusión de los propios alumnos, e implica también pensar en nuevos espacios para facilitar la expresión diferenciada de los alumnos y las alumnas, toda vez que el mimetismo y la reproducción representan o la negación del sujeto o su existencia en la subversión de lo actual, como en ocasiones son los problemas de indisciplina escolar que hoy los encaramos solo como: "violación del orden".

4. La subjetividad en una perspectiva histórico-cultural relevancia para la educación

Como expresé antes, mi interés por el tema de la subjetividad en la perspectiva cultural-histórica, la que en mis trabajos aparece definida como histórico-cultural por la primacía que doy a lo histórico como forma en que el pasado y lo actual hacen parte del presente en el fenómeno subjetivo, me llevó a continuar el esfuerzo iniciado por Vygotski sobre la definición de unidades psíquicas cualitativamente diferentes a los procesos y elementos psíquicos tomados por separado. La categoría de sentido subjetivo representó la opción para presentar una unidad psicológica irreducible a la suma de elementos y procesos, que permitía pensar cada función psíquica como una producción de sentido subjetivo donde lo emocional era inseparable de cualquier tipo de función psíquica.

Definé el sentido subjetivo como la *"unidad inseparable de los procesos emocionales y simbólicos, donde la emergencia de uno de ellos provoca la aparición del otro sin ser su causa"* (González, 2002, p. 87). Ambos procesos están en una relación recursiva que se expresa en múltiples desdoblamientos que definen la emergencia de nuevos procesos sin la mediación de los significados. Los sentidos subjetivos destacan los aspectos no conscientes de la vida psíquica como cuestión inseparable del desarrollo de la subjetividad en una perspectiva histórico-cultural, cuestión hacia la cual Vygotski mostró un particular interés en el primer momento de su obra, tanto en "Psicología del Arte", como en el prólogo escrito conjuntamente con Luria a la edición rusa de "Más allá del principio del placer".

Solo el reconocimiento de procesos que se configuran en nuestra experiencia como resultado de la multiplicidad de efectos colaterales e indirectos de la experiencia vivida legitima una idea no racionalista de subjetividad. Esta idea destaca algo que por siglos los seres humanos hemos tenido aversión a reconocer, no tenemos control sobre las producciones emocionales de nuestra experiencia, solo sobre nuestro comportamiento que, con gran frecuencia, es inseparable de una intencionalidad volitiva cargada de subjetividad. Es precisamente esta característica del fenómeno subjetivo una cuestión central del drama de la existencia.

Los comportamientos y representaciones conscientes de las personas, como fehacientemente evidenció Moscovici a través del concepto de representación social, son inseparables de la multiplicidad de códigos simbólicos de nuestras prácticas sociales, los que pasan a formar parte de nuestra subjetividad de forma inconsciente, siendo inseparables de nuestras representaciones individuales. Es ese uno de los aspectos que

impide el advenimiento del sujeto transparente y congruente que algunos autores humanistas destacaron en cierto momento de sus obras.

El carácter social, cultural e histórico de nuestra subjetividad, no es el resultado de influencias externas directas que actúan sobre las personas, como bien expresó 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. El amor que una madre expresa a un hijo tomará forma simbólico-emocional en ese hijo en función del tipo de relación que él tiene con su padre y hermanos, las que son inseparables, en términos subjetivos, de la "forma en que siente" a su madre. Es de ese conjunto de emociones y procesos simbólicos que va a emerger el sentido subjetivo de esa expresión particular de amor de su madre. Unido a esa constelación simbólico-emocional de la familia, pueden aparecer como sentidos subjetivos de ese vínculo tan aparentemente simple las consecuencias subjetivas de las posiciones y las experiencias de ese niño en la escuela, en el grupo de amigos o en otros espacios sociales de su vida personal.

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 la propia imaginación. Esa subjetividad solo es accesible al diálogo y al afecto, no porque en esos procesos se concientice la causa de los estados emocionales actuales de la persona, sino porque en esas relaciones se abren nuevas alternativas de producción de sentidos subjetivos que, a través de las expresiones del sujeto, le permiten al investigador, por aspectos indirectos de esa información, abrir y acompañar hipótesis sobre la configuración subjetiva del otro.

La "forma de sentir" los acontecimientos vividos ha sido muy ignorada, tanto por el sentido común, como por la psicología dominante en Occidente, debido, entre otras cosas, a la fuerte influencia racionalista en la organización de la cultura occidental. Siempre que nos vamos a referir a estados o procesos psicológicos nos los representamos como conceptos o ideas, y no como estados que están más allá de nuestra conciencia como en los conceptos de autoestima, seguridad personal, autoaceptación, etc. En realidad, estos procesos implicados en producciones de sentido subjetivo aparecen mucho más como

procesos emocionales asociados a nuestra expresión, que como representaciones conscientes. En la compleja red simbólica-emocional que define una configuración subjetiva, autoestima, seguridad, miedo, y otros estados emocionales, son producciones inseparables de la organización motivacional de cada configuración subjetiva.

Los conceptos de sentido subjetivo y configuración subjetiva representan la naturaleza subjetiva de la motivación humana; no existen motivos puros, formados solo por la relevancia emocional del contenido concreto que caracteriza un comportamiento. Esa representación de motivo tuvo como "pañó de fondo" una psicología cuya base estaba en el comportamiento. Para esa psicología el motivo hacia el estudio se definía por el contenido y la cualidad de los comportamientos hacia el estudio, el motivo político se definía a partir de las acciones políticas de la persona y así, sucesivamente, cualquier tipo de motivo se definía por el comportamiento en alguna área concreta de la vida, lo que, de hecho, redujo el motivo a contenidos puntuales idénticos a los comportamientos. Ese proceso fue muy semejante al asociado con la idea de fuerza en la física; de una atracción entre los cuerpos se dedujo una entidad metafísica situada más allá del proceso y usada como causa del mismo (Bleger, 1988).

Uno de los valores heurísticos de la categoría de configuración subjetiva (González, 2002) es, precisamente, conducir a otra representación de la motivación humana. Los motivos no son contenidos concretos definidos por el comportamiento en que se expresan, sino complejas constelaciones simbólico-emocionales que definen sentidos subjetivos múltiples en la acción humana y que deben ser estudiados a través de diferentes formas de expresión, y no solo a través del supuesto comportamiento motivado. La perspectiva del estudio de la motivación, a partir de su definición como configuración subjetiva, permite definir cada acto motivado como una síntesis subjetiva de la experiencia vivida en múltiples espacios y tiempos, la que no se perpetúa en lo vivido como experiencia concreta, sino en su dimensión subjetiva. Esta representación sobre la psique, genera muchas resistencias, pues es extraordinariamente subversiva, en tanto la humanidad siempre se ha sustentado en un código moral maniqueo y conservador apoyado en la división entre lo bueno y lo malo, como parte de la tendencia a perpetuar las certezas que, según Moscovici (2000b), están en la base de la necesidad que estimula la emergencia de las representaciones sociales.

La definición del sentido subjetivo resuelve de forma definitiva la tensión que durante tantos años generó la idea de reflejo en la psicología cultural-histórica. Si toda influencia externa tiene un significado para el desarrollo, a partir de las configuraciones psíquicas

actuales del sujeto, lo externo deja de serlo, para transformarse en un momento de un sistema cualitativamente diferente, pasando a configurar el sistema en los términos de su organización actual. Ese tipo de relaciones entre sistemas fue definida por Maturana y Varela (1987) como "interacción no instructiva".

El concepto de configuración subjetiva permite superar la metáfora fisicalista de la "refracción", término usado tanto por Vygotski como por Rubinstein como una forma de superar las limitaciones del término "reflejo". La idea de que toda influencia externa toma forma para el desarrollo psíquico en la configuración subjetiva del sujeto de la acción rompe con el mecanicismo todavía presenta en el concepto de refracción.

La idea de que los sentidos subjetivos son una producción y no un reflejo, no va contra el carácter histórico, social y cultural de la psique, sino contra la idea mimética y mecanicista de que lo externo determina lo interno, idea que todavía gira con fuerza alrededor del concepto de interiorización, y que fue fuertemente criticada, no solo en la psicología soviética (Rubinstein, 1964; Ananiev, 1977; Matuschkin, 1983; Lomov, 1984, entre otros), sino también por otros autores psicoanalistas que han desarrollado nuevas alternativas para el desarrollo de esa teoría frente a las transformaciones paradigmáticas del periodo postmoderno como Castoriadis (1982); Guattari (1992) y Elliot (1992) .

La comprensión de la subjetividad abre un camino diferente para el estudio de los procesos educativos en general. Lo educativo no es la "acción orientadora mejor" asumida por la persona que dirige un proceso educativo en cualquier instancia, política, administrativa, de salud, escolar, etc. El carácter educativo de una experiencia se define por su capacidad para iniciar nuevas reflexiones, emociones y relaciones entre los participantes, que los estimule a asumir una posición dentro de un espacio social que le integre a un camino de intercambio, crítica y reflexión, dentro del cual se desarrolla tanto la persona como el espacio social en cuestión.

La educación es un proceso que implica la transformación de la persona adaptada y desmotivada en sujeto de un proceso, lo que le caracteriza por la forma singular y diferenciada en que participa del mismo. Contrario a lo que se piensa con frecuencia, sobre todo desde opciones de control político e ideológico sobre las personas, no existe ningún colectivo auténtico que no esté integrado por las tensiones de las diferencias individuales, las que representan una de las fuerzas motrices de crecimiento de todo espacio social.

La recuperación de la subjetividad, como dimensión relevante para el estudio de las personas y de sus diferentes prácticas sociales, implica reconocer al sujeto como

singularidad crítica y actuante, con capacidad de alternativas frente a las formas de subjetividad social dominantes en los diferentes espacios en que actúa. La disciplina como obediencia incondicional es la negación del sujeto y de las propias posibilidades de transformación social, las que siempre están asociadas a los sistemas múltiples de acción y relaciones que deben caracterizar toda institución, grupo y sociedad.

En las líneas de investigaciones empíricas concretas que actualmente desarrollo, la integración de esta propuesta a la investigación viene avanzando en la línea "*El sujeto que aprende*", que se lleva a cabo actualmente en la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia. ¿Qué significa el sujeto que aprende? Significa reconocer en el alumno la multiplicidad de sentidos subjetivos que se configuran subjetivamente en los distintos procesos y actividades de que participa en la escuela, los que son inseparables de la producción subjetiva de los alumnos en otros espacios de la vida social. En la educación escolar, con frecuencia asumida de forma general como la educación, la acción de la escuela, del profesor y de todas las actividades que allí se realizan tienen como foco central el aprendizaje en tanto comprensión y fijación de conocimientos, por lo que todo el sistema escolar se diseña alrededor de actividades docentes.

En ese clima, muchos niños, adolescentes, jóvenes y adultos, que traen a la escuela sentidos subjetivos generadores de miedo, inseguridad, baja autoestima y exclusión, asociados a sus historias de vida, no pueden superar esas barreras simbólico-emocionales frente a las exigencias escolares, generando muchas dificultades para aprender. Si consideramos que el pensamiento es una función de sentido subjetivo, es imposible pensar cuando el tipo de emociones que aparecen en nuestra actividad nos impiden el interés, la concentración y la fuerza que esa actividad requiere. Muchos de los problemas de aprendizaje en la escuela se deben al tipo de sentidos subjetivos que se configuran alrededor de las actividades escolares del alumno y que bloquean su expresión intelectual dificultando su integración al escenario social de la escuela.

Los sentidos subjetivos que aparecen ante las actividades escolares, y que dificultan el desarrollo de las operaciones intelectuales de la persona en ellas, no tienen orígenes estandarizados ni universales; no existen sentidos subjetivos universales, ellos tienen siempre un carácter singular. Esa condición subjetiva no se correlaciona de forma fija con ningún conjunto de eventos objetivos asociados a la condición de vida de las personas. Recordemos que las influencias externas, siguiendo el concepto de Vygotski de situación

social del desarrollo, solo tienen un significado para el desarrollo en dependencia de la organización psíquica actual de la persona que las vive.

La persona de cualquier edad se convierte en sujeto que aprende cuando es capaz de generar caminos diferenciados para desarrollarse en el curso de la actividad que realiza. El desarrollo personal se da por la emergencia de configuraciones subjetivas que aparecen frente a las contradicciones y realizaciones en el curso de esos caminos. Hablamos del sujeto que aprende cuando la persona es capaz de generar alternativas personales en el proceso de aprender; todo desarrollo implica la posibilidad de crítica, la tensión de las contradicciones y la capacidad de nuevas alternativas frente a las experiencias vividas, en ese sentido, el desarrollo es la antítesis de la adaptación: conformismo y sujeto representan una antítesis.

La recuperación del sujeto en el escenario escolar exige facilitar sus formas de expresión diferentes resultantes de las configuraciones subjetivas dominantes en cada persona. Es imposible participar de forma activa y creativa en un escenario que tiene una organización externa y *a priori*, independiente de las necesidades de las personas que irán a actuar en él. De estas reflexiones podemos concluir un conjunto de ideas importantes para la organización del escenario escolar, entre ellas las siguientes:

- ✓ En primer lugar, la escuela, incluyendo las universidades, debería organizar un conjunto de actividades que enfrenten al alumno y a la alumna con temas diferentes de la realidad en que vive, y usar esos temas en actividades de aprendizaje y desarrollo personal. Es increíble la neutralidad de nuestras escuelas con algunos de los problemas más graves que enfrentan las sociedades del mundo de hoy, donde las y los estudiantes van a actuar como profesionales. Temas como la expresión de la sexualidad, la droga, el alcohol, los diferentes tipos de violencia, la convivencia, la ciudadanía, los valores morales, y las diferencias sociales entre otros están completamente ausentes de las actividades escolares. Esos temas combinan el aprendizaje y la educación cívica, con la posibilidad de dialogar desde la condición de sujetos a partir de los contextos de vida de cada alumno. La vida tiene que ser integrada a la escuela.
- ✓ Ese proceso de recuperación del sujeto que aprende pasa también por la recuperación del aula y la escuela como espacios con diferentes formas de asociaciones sociales y tipos de actividades. Se debe estimular la conquista de lo social en un espacio que hasta hoy ha estado orientado solamente por el aprendizaje escolarizado. La

multiplicidad de actividades al interior de una institución educativa implica la curiosidad y el compromiso de grupos diversos que se van transformando en sujetos sociales e individuales en esas actividades. La condición de sujeto ayudará a que los alumnos vivan la experiencia escolar del aula de forma diferente.

- ✓ Las actividades asociadas al aprendizaje escolar también deben ser variadas, grupos de discusión, seminarios, cine-debates, exposiciones de alumnos y grupos, etc., lo que aumenta la actividad de los y las estudiantes en su tiempo libre en detrimento del monólogo expositivo del profesor, que todavía es dominante en la educación. Los y las profesoras, a su vez, deben ser entrenadas para los procesos abiertos y múltiples que presupone la comunicación en las diferentes actividades escolares.

La línea de razonamiento que hemos inaugurado a través de nuestra investigación "El sujeto que aprende", aspiramos a desarrollarla en otros dominios donde los sistemas de acción pierden el componente educativo y al sujeto de sus respectivos procesos, como son la educación en el contexto de la salud, donde el paciente sustituye al sujeto y la educación empresarial, donde los procesos informatizados, rutinarios e instrumentales enajenan al sujeto y su capacidad generadora en los espacios sociales de las empresas. Los límites del presente artículo no nos permiten avanzar más en el análisis de las consecuencias de asumir los procesos subjetivos en el campo educativo en la diversidad de instituciones de la vida social.

5. Algunos comentarios finales

El presente artículo enfatiza temas de la obra de Vygotsky que, en general, han sido poco desarrollados entre sus seguidores en Occidente. La mayoría de los estudios realizados a partir de su obra se han centrado en la teoría cultural histórica que representó solo el segundo momento de su obra y que, en mi opinión, marcó un 'giro objetivista' en el curso de su corto, pero fructífero trabajo.

En la primera y última parte de su obra, Vygotski desarrolló un conjunto de ideas que pueden ser consideradas como momentos cualitativos específicos de su pensamiento e inseparables de su representación de la mente como sistema cultural histórico. Esas ideas fueron el carácter generador de las emociones, la relevancia de la fantasía y la imaginación en la expresión de las personas, la significación de la personalidad y la idea de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo. Esas ideas tienen gran relevancia para la educación, pues permiten recuperar al educando en su condición emocional compleja y no apenas en sus funciones

intelectuales. Esas ideas abren el camino para la consideración del aprendizaje como proceso de desarrollo.

En la etapa final de su trabajo Vygotski intentó definir una unidad psicológica que integrará lo cognitivo y lo afectivo. En ese esfuerzo presentó dos categorías que parecían apuntar en esa dirección: el sentido y la vivencia. Sin embargo, no logró un desarrollo consecuente sobre ellas. Unido a esas categorías, el concepto de situación social del desarrollo, en relación con el cual presentó a la vivencia como unidad del desarrollo humano, rompió con una visión determinista y reduccionista de desarrollo. Términos como vivencia y sentido rompen la dicotomía mecanicista entre lo interno y lo externo

A partir de las ideas y categorías desarrolladas por Vygotski, en algunos de sus trabajos centrales del primer y último momentos de su obra, desarrollamos la categoría de sentido subjetivo como la unidad psicológica que nos permite el desarrollo del tema de la subjetividad en una perspectiva histórico-cultural. La subjetividad abre la posibilidad de visualizar la forma en que los sistemas y procesos múltiples de la vida social humana aparecen en sus configuraciones subjetivas de forma simultánea en todas las actividades presentes de las personas. Lejos de representar una posición subjetivista, es un recurso teórico para generar visibilidad del proceso mediante el cual la realidad social, en sus múltiples efectos colaterales y contradicciones no visibles, se torna relevante en la organización del sistema psíquico que orienta la acción humana.

La inteligibilidad sobre el nivel subjetivo de los procesos humanos no se reduce a lo individual, sino que integra lo social. La subjetividad social es una dimensión de los procesos y formas de organización social que frecuentemente ha sido sacrificada en pro de procesos más objetivos, sensibles a mediciones cuantitativas que crean la ilusión de lo concreto, tan asociada a la idea de control subyacente a toda la psicología moderna.

La consideración de lo subjetivo y sus consecuencias en el plano educativo lleva a considerar dimensiones poco destacadas en la educación. En primer lugar, implica romper con la idea de educación como escolaridad formal, lo cual es reconocido en el plano teórico, pero no en el funcionamiento y organización de la institución escolar. En la discusión son introducidos dos temas indispensables generales para los procesos educativos y consubstanciales a todo cambio o institución social: la emergencia del sujeto, como aspecto esencial de cualquier proceso educativo, y la multiplicidad de espacios sociales que permitan una participación diferenciada de las personas, condición esencial de la

emergencia de los sujetos y para la transformación de la organización escolar dominante en la actualidad.

El sujeto, social por su génesis y subjetivo por sus procesos y formas de acción, representa una unidad central del desarrollo, tanto social como personal. No hay desarrollo por la asimilación mimética de los valores y definiciones socialmente establecidas. El desarrollo es siempre el resultado de las tensiones que se generan por las configuraciones subjetivas diferenciadas de esos valores y procesos en las personas y los espacios sociales que integran la sociedad. Pretender basar la educación en un solo sistema de valores 'iluminado' con la verdad, la justicia o la razón, es la mejor forma de abonar el camino de la exclusión, la represión y la desconsideración de lo humano, como han demostrado todas las vertientes de dictaduras de izquierda y de derecha, que han sustentado la idea de control a partir de valores diferentes, pero que convergen en su carácter enajenante y antihumano en la propia idea de control.

Referencias

- Abuljanova, Kcena y Bruchlinsky, Andrei Vladimirovich. (1989). **Filosofko – psikjologicheskaya konceptsiya S.L. Rubinchteina** (Concepción filosófica psicológica de S.L.Rubinstein). Moscú: Editora Nauka.
- Ananiev, Boris Guerasimovich. (1977). **O problemax sobremennovo chelabekaznaniya.** (Sobre los problemas contemporáneos del conocimiento del hombre). Moscú: Nauka.
- Bleger, José. (1988). **Psicoanálisis y dialéctica materialista.** Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Bozhovich, Lydia. (1981). **La Personalidad y su formación en la edad infantil.** La Habana: Pueblo y Educación.
- Castoriadis, Cornelius. (1982). **A instituição imaginaria da sociedade.** São Paulo: Paz e Terra.
- Del Rio, Pablo y Alvarez, Amelia. (2007). De la psicología del drama al drama de la psicología. La relación entre la obra y la vida de Vygotski. **Estudios en Psicología.** 28 (3), 303-332.
- Chudnovsky, Vilen Enmanuilovich. (1988). Problema subjektivnosti v svete sobremennyx zadach psikjologii vospitaniya. (El problema de la subjetividad a la luz de las tareas actuales de la psicología de la educación) **Vorpocy psikjologii (Cuestiones de psicología)** (4), 15-24.

- Elliott, Anthony. (1992). **Social theory and psicoanalysis in transition**. Oxford: Blackwell.
- González Rey, Fernando. (1995). **Personalidad, comunicación y desarrollo**. La Habana: Pueblo y Educación.
- González Rey, Fernando. (2001). La categoría sentido y su significación en la construcción del pensamiento psicológico. **Contrapunte. Año I, (2)**, 13 – 28.
- González Rey, Fernando. (2002) **Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural**. México, D.F.: Thomson.
- González Rey, Fernando. (2004). **O social na psicologia e a psicologia social: a emergencia do sujeito**. Petrópolis: VOZES.
- González Rey, Fernando. (2005). **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade. Os processos de construção da informação**. São Paulo: Thomson.
- González Rey, Fernando. (2007). Social and individual subjectivity from an historical cultural standpoint. **Critical Social Studies, 9 (2)** 3-14.
- González Rey, Fernando. (2008). Different periods in Vygotsky's work: their implications for arguments regarding his legacy. Personal presentation in the symposium Discussing Vygotsky's legacy: new alternatives in the understanding of his legacy and unfolding of his work. **ISCAR 2008**. San Diego. California.
- Guattari, Felix. (1992). **Caosmose – Um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Leontiev, Aleksei Alekseyevich. (2001). **Deyatel'nyy Um (Detatel'nost', snak, lischnost)** (La mente en actividad. Actividad, signo, personalidad). Moscú: Editora Sentido.
- Leontiev, Aleksei Nicolaievich. (1965). Predislobie (Prólogo) **Psikjologiyua Iskusstva** (L.S.Vygotsky) (Psicología del Arte). Moscú: Izdatel'stva "Iskusstva" (Editorial "Arte").
- Lomov, Boris Feodorovich. (1984). **Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikjologii**. (Problemas teóricos y metodológicos de la psicología). Moscú: Nauka.
- Maturana, Humberto y Varela, Felix. (1987). **The tree of knowledge: the biological roots of human understanding**. Boston: New Science.
- Matiushkin, Aleksei & Kuzmina, Natalia. (1983). Sobremennoye Sostoyaniye e Sadachi detskoi,vozpastnoi psikjologii (Estado actual y tareas de la psicología infantil, pedagógica y de las edades) **Voprocyy Psikjologii (Cuestiones de Psicología)**, (6), 5-15.
- Matiushlin, Aleksei. (1989). Konceptsiya tvorscheskoi odarennoosti (Concepciones del talento creativo) **Voprocyy Psikjologii (Cuestiones de Psicología)**, (6), 29 – 33.

- Menchinskaya, Natalia Aleksandrovna. (1977). Osvoboditciya ot Vlianiya operacionalismo-prinzipalno vaschanaya zadacha (Liberarse de la influencia del operacionalismo principal e importante tarea). En: **Problema deyatelnosti v Sovietskoi psikhologii. Tesisy e Doklady V Vezayusnamu Sciezdu Obchestva Psikhologov. (El problema de la actividad en la psicología soviética** (pp. 40 – 49) Tesis y presentaciones del V Congreso de la Sociedad de Psicólogos de la Unión Soviética) Primera parte. Moscú.
- Moscovici, Serge. (2000 a). Social consciousness and its history (Original publicado en ingles en 1998 b). En G. Duveen (org) **Social Representations. Explorations in social psychology** (pp. 208- 223). Cambridge: Polity Press.
- Moscovici, Serge. (2000 b) The history and actuality of social representations (Original publicado en ingles en 1998a). En G. Duveen (org) **Social Representations. Explorations in social psychology** (pp. 120-125). Cambridge: Polity Press.
- Orlov, Alexander. (1990). Tolka li interiorizatziya ¿Será sólo la interiorización? **Voprocy Psikhologii (Cuestiones de Psicología)** (3), 36-38.
- Pontecorvo, Clotilde; Ajello, Ana María y Zucchermaglio, Cristina. (2005). **Discutindo se aprende**. Porto Alegre: ARTMED.
- Puzyrej, Andrei. (2007). Contemporary Psychology and Vygotsky's Cultural- Historical Theory. **Journal of Russian and East European Psychology**. 45 (1), 8 -93.
- Rubinstein, Sergei. (1964). **El desarrollo de la psicología: principios y métodos**. Habana: Editora del Consejo Nacional de Universidades.
- Talizina, Nina F. (1971). Izuchenie psikhiki kak deyatelnosti. **Materialy IV Vezcoyusnovo siezda obchestva psikhologov**, Tbilitsi, pp. 200- 210.
- Vygotsky, Lev Semionovich. (1965). **Psikhologiya Iskusstva (Psicología del Arte)**. Moscú: Izdatelstva "Iskusstvo" (Editorial "Arte").
- Vygotsky, Lev Semionovich. (1984). Kvoprocy o psikhologii tvorchestva aktera. (Sobre las cuestiones de la psicología del actor creativo) En **Sobranje Sochinenya (Obras Escogidas 6)** (pp. 290 – 335), Bajo la redacción de M.Yarochesky. Moscow: Pedagogika.
- Vygotsky, Lev Semionovich. (1987). Thinking and Speech. In Rieber R. & Carton (eds), **The collected works of L.S.Vygotsky" 1** (pp. 43-287). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, Lev Semionovich y Luria, Alexander. (1994). Introduction to the Russian translation of Freud's Beyond the pleasure principle. En Rene Van der Veer y Jan Valsiner, (eds.), **The "Vygotsky Reader"** (pp. 10 – 18). Great Britain: Blackwell Publisher.
- Vygotsky, Lev Semionovich. (1994). The problem of the environment. En: Rene Van der Veer y Jan Valsiner (eds), **The "Vygotsky Reader"** (pp. 355-370). Great Britain: Blackwell Publisher.