

La vivencia como unidad de análisis de la conciencia: sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica.

Erausquin C., Sulle A. y García Labandal L.

Cita:

Erausquin C., Sulle A. y García Labandal L. (2017). *La vivencia como unidad de análisis de la conciencia: sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/604>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/zTQ>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LA VIVENCIA COMO UNIDAD DE ANÁLISIS DE LA CONCIENCIA: SENTIDOS Y SIGNIFICADOS EN TRAYECTORIAS DE PROFESIONALIZACIÓN DE PSICÓLOGOS Y PROFESORES EN COMUNIDADES DE PRÁCTICA

Autores: Cristina Erausquin, Adriana Sulle, Livia García Labandal, Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. cristinaerausquin@yahoo.com.ar

RESUMEN. El trabajo explora la potencialidad de escritos de Vygotsky sobre el concepto de *pereshivanie* – vivencia -, entrelazando emoción-cognición y sujeto-situación-historia-contexto, como lo hace el autor en *Pensamiento y Lenguaje* (1934). Profundiza la significatividad de las unidades de análisis sistémicas, genéticas y dialécticas para abordar el desarrollo, la conciencia y la educación. Retomamos la propuesta de Valsiner de pensar la *síntesis dialéctica* mediante preguntas: ¿Es la emoción, en su tensión entre contrarios, obstáculo para la cognición, como en el “cortocircuito”? ¿O la emoción, en su aporte a la articulación de significado y sentido, experiencia y concepto, puede anticipar lo nuevo, lo emergente? Si ambas posibilidades existen, ¿de qué depende la posición que ocupa el afecto en la conciencia? Abrimos un diálogo de conceptos y problematizaciones entre líneas de investigación, entramados con reflexiones y análisis de experiencias formativas en trayectorias de profesionalización de psicólogos, docentes y profesores de psicología en escenarios educativos.

Palabras clave: síntesis, dialéctica, cortocircuito, conciencia.

ABSTRACT. The work explores the potential of Vygotsky writings about the concept of *pereshivanie* - emotional experience -, weaving emotion and cognition and subject-situation-history-context, like the author does in *Thinking and Speech* (1934). It deepens the meaning of the systemic, genetic and dialectic units of analysis for focussing development, conscience and education. We retake Valsiner proposal of thinking the dialectic synthesis through these questions: Is the emotion, in its tension between contraries, an obstacle for cognition, like in the idea of short circuit? Or emotion, in its contribution to link meaning and sense, experience and concept, is able to bring forward the new, the emergent? If both of them are possible, on what it depends the position that emotion reach into the conscience? We open a dialogue between concepts and questions, interwoven with reflections

and analysis of formative experiences in trajectories of the process of becoming professionals in psychologists, teachers and psychology teachers into educational stages. **Keywords:** synthesis, dialectic, short circuit, conscience.

Introducción: contextualizando lecturas y preguntas de indagación

El trabajo se origina en interrogantes, reflexiones y elaboraciones del concepto de “vivencia” en Vygotsky (1934:1993) como unidad de análisis, que las tres autoras de este trabajo hemos intercambiado y compartido con investigadores connacionales y de otros países, especialmente de Latinoamérica. En la última década, nuevas lecturas y hallazgos de manuscritos del autor ruso y sus discípulos, renovaron el debate acerca de la importancia del concepto, vinculándolo a los de sentido, conciencia y situación social de desarrollo-, en su fertilidad para superar reduccionismos y escisiones, todavía presentes, en el pensamiento y en la praxis de la psicología contemporánea. Esos intercambios renovaron problematizaciones (Rodríguez Arocho, 2007) de la “crisis” de la psicología, vinculando el legado de Vygotsky al de otros autores, como Martín Baró y Pablo Freire (1972), en su concepción común del poder transformador de la conciencia, la política y la educación, como fue antes significativo el entrelazamiento de ideas de Vygotsky con las de Bakhtin (1982) sobre la semiosis de la apropiación, en los que re-visitamos las líneas de ambos pensadores.

El interés teórico de las autoras de este trabajo germinó en el propósito compartido de implicar y articular reflexiones, problematizaciones y re-conceptualizaciones en el análisis de *trayectorias de profesionalización* de “psicólogos, docentes y profesores de Psicología en escenarios educativos”, que hemos realizado y realizamos en indagaciones con base en dos universidades de gestión pública nacionales. La apropiación del concepto de “vivencia” en Vygotsky promovió la inquietud de interpelar los trayectos formativos de “prácticas profesionales supervisadas”, “prácticas de extensión y de investigación” y “prácticas de enseñanza de la psicología”, en las que participan *profesionales en formación y formados para el trabajo en el campo educativo*, en la co-gestión de su *aprendizaje profesional*, y que ha sido objeto de indagación- intervención

formativa en Proyectos de Investigación UBACYT (Erausquin, 2012-2015) y PROINPSI (García Labandal 2013-2015) que dos autoras de este trabajo han dirigido en la última década. Un proceso que también se entrama con miradas y lecturas del pensamiento de Vygotsky y de los enfoques socio-histórico-culturales, en el estudio del “contexto de recepción” de la obra del pensador ruso en el mundo académico-profesional de la psicología y la educación en nuestro país y su papel en la formación académica y profesional universitaria de psicólogos, re-visitada así desde los Proyectos de Investigación que la tercera de las autoras (Sulle, 2012-2013 y 2014-2015) ha dirigido en esta última década.

La vivencia como la última unidad de análisis en Vygotsky

Vygotsky a lo largo de sus escritos definió un modelo teórico de *unidades de análisis* superador de las visiones dualistas, escisionistas de la Psicología de los años 30, que aún persisten en la actualidad, visiones que separan lo mental y lo corporal, el intelecto y el afecto, el sujeto y el objeto, lo individual y lo social, lo interno y lo externo (Castorina & Baquero, 2005). Este modelo teórico que explica de forma sistémica la actividad psicológica le permitió abordar la complejidad de la totalidad en un movimiento continuo y dinámico. Vygotsky retoma el sentido que Engels le dio a la dialéctica, superador de las dicotomías y contradicciones entre el análisis lógico y el histórico. Enhebrando e implicando ambos análisis, a la vez que los equipara con una perspectiva genética. En las situaciones sociales de desarrollo, los procesos psicológicos surgen de forma compleja y entrelazada. El abordaje dialéctico le permitió entender la naturaleza del proceso reconstruido, explicar el proceso genotípico, adoptando una perspectiva sistémica irreductible y atendiendo al carácter cambiante en el desarrollo (op.cit., 2005).

En el curso del desarrollo de la obra de Vygotsky, se rescatan diferentes unidades de análisis según el proceso cuyo estudio quería abordar. Así delimitó *sistemas funcionales o psicológicos* Vygotsky, (1930) como unidad de análisis compleja, cambiante e irreductible, que le permitió explicar las relaciones genéticas, interfuncionales, asimétricas y heterogéneas de los procesos psicológicos durante el desarrollo. En segundo lugar, enunció la *actividad intersubjetiva mediada instrumentalmente*, con la que explicó la especificidad del

desarrollo de los procesos psicológicos superiores (Baquero, 2004). En tercer lugar, el *significado de la palabra*: en el texto “Pensamiento y Lenguaje”, Vygotsky (1934-1993) expresa la amalgama del pensamiento y la palabra, que constituye una generalización, un concepto, que se desarrolla. En el mismo texto, diferencia el *significado* del *sentido* de la palabra, y a este último lo concibe para comprender el dinamismo de los significados en los procesos de interiorización-apropiación (Rodríguez Arocho, 2014). El *significado* pertenece a las esferas del pensamiento y del lenguaje, el pensamiento se vincula a la palabra, y en ella se encarna y existe. El *sentido* en cambio expresa lo que la palabra provoca en un sujeto y constituye un complejo dinámico y fluido que presenta zonas menos estables o de estabilidad diferente con respecto al significado. Con la idea de sentido Vygotsky distingue y relaciona, a la vez, el lenguaje interior con el externo; así la palabra tendría para el que la produce un “subtexto de la expresión” (Ramírez Garrido, en Vygotsky, 1934-1993:464). Sobre el *sentido*, escribe Vygotsky: “el sentido de las palabras depende conjuntamente de la interpretación del mundo de cada cual y de la estructura interna de la personalidad”, a la vez que propone la necesidad de tratar las palabras en el contexto de producción y en la interpretación de lo dicho en condiciones de interacción social. Es así que “la palabra está insertada en un contexto del cual toma su contenido intelectual y afectivo, se impregna de ese contenido y pasa a significar más y menos de lo que significa aisladamente y fuera del contexto: más, porque se amplía su repertorio de significados, adquiriendo nuevas áreas de contenido; menos, porque el contexto en cuestión limita y concretiza su significado abstracto”. (Vygotsky, 1934-1993:333). De esta forma, una palabra adquiere sentido en un contexto y cambia su sentido en diferentes contextos. Las experiencias se tornan subjetivas en el marco de la red de *sentidos* subjetivos que caracterizan la inserción social del sujeto en los contextos en los que participa (González Rey, 2009). Las categorías de *sentido* y *significado* dan forma y se conforma un sistema semántico que permite interpretar, recrear y a la vez crear o transformar la realidad sociocultural.

Vivencia y sentido: unidades de análisis de la conciencia

En textos escritos entre 1932 y 1934, poco antes de su muerte, Vygotsky trabajó sobre la “psicología de las edades”; lo que hoy se delimita como Psicología del Desarrollo. En las conferencias que dictó en el Instituto de Pedagogía de Leningrado, en el curso académico 1933/34, sostenía que si bien la conciencia debía ser el objeto de estudio de la psicología, la “vivencia humana” constituía su unidad de análisis... “La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo (...) la verdadera unidad dinámica de la conciencia, unidad plena que constituye la base de la conciencia es la vivencia” (Vygotsky, 1996:383). La *vivencia* constituye también una unidad de análisis que se percibe tempranamente en sus escritos y conferencias. En el texto *Psicología pedagógica*, Vygotsky (1926-2001), ya hacía mención a las emociones y sentimientos como aspecto psicológico y no solamente biológico, resaltando la complejidad y el sentido que aportan tanto al comportamiento presente como a la organización del comportamiento futuro (Del Cueto, 2015). Para Vygotsky, el intelecto y afecto constituyen funciones de la conciencia humana que se despliegan e interrelacionan con otros procesos durante el desarrollo psicológico, en el que dichas interrelaciones cambian. La conciencia es conformada por la integración de procesos emocionales, afectivos e intelectuales (op.cit., 2015). La vivencia expresa, a la vez, las características propias del organismo y las del contexto; posibilita un modo de interpretar, valorar y otorgar sentido a la realidad, a la vez que refleja la unidad de aspectos socioculturales y personales. Esta unidad de análisis, la última elaborada por Vygotsky, permite explicar la articulación del desarrollo subjetivo en el contexto socio cultural, en un doble juego de negociación, transformación y resistencia en el que la cultura se hace propia. (Vygotsky, 1996; Wertsch, en Daniels, 1995). La cultura y el hombre se moldean mutuamente y la categoría *vivencia* permite comprender la conexión en esta doble implicación. Como unidad dialéctica no se reduce a lo “individual”, no es “innata”, no es “interna” ni “cognitiva-racional” y se desarrolla en interacción con otros en la cultura. Las personas se desarrollan en función del contexto en el que participan. La *vivencia* sintetiza aspectos intelectuales, cognitivos, emocionales y afectivos, (Kitayama & Cohen, 2007; Nisbet, 2003) y permite pensar, crear y recrear la

cultura como una síntesis de apropiaciones participativas en los espacios simbólicos. La cultura no es monolítica, es producto de la negociación de significados y de las prácticas que se realizan en contextos socioculturales, por lo tanto es abierta y proclive a la creación de lo nuevo, para ser transmitido en y entre generaciones (Rogoff, 1997; Bruner, 1991; Tomasello, 1999). Sostiene Rodríguez Arocho (2015) que la vivencia es calificada por Vygotsky como “experiencia atribuida de sentido”. El carácter de la vivencia está determinado por cómo el sujeto comprende las circunstancias que lo rodean, lo que está dado por el “nivel de desarrollo de las generalizaciones de su pensamiento”. Pero, a la vez, dice Vygotsky en “Pensamiento y Lenguaje”: “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. Sólo ella tiene la respuesta al último “por qué” en el análisis del proceso de pensar” (Vigotsky, 1934-1993:342)

Apropiación

Bakhtin (1982), creador de una filosofía participativa, conceptualizó como eje central de su perspectiva la interacción cotidiana del sujeto con otros, para explicar cómo los sujetos hacen propios los discursos, ideologías y opiniones en el contexto socio cultural en que participan. La palabra en el lenguaje es en parte del otro, está siempre contextualizada y siempre se expresa desde un punto de vista, no tiene existencia en un lenguaje neutral. Una voz siempre habla a través de otras voces en un lenguaje social, en sus contextos y al servicio de sus intenciones. La significación puede llegar a existir sólo cuando dos o más voces se ponen en contacto, cuando la voz de un oyente responde a la voz de un hablante. La *apropiación* se produce cuando la palabra se convierte en “propiedad de uno”, cuando el que habla la puebla con su intención, su acento, y la adapta a su propia semántica. Cuando un hablante toma la palabra que pertenece a otros y la carga con su *intención semántica y expresiva* y en un contexto de uso, las hace en parte suyas. Ante la pregunta ¿quién habla? la respuesta sería: siempre por lo menos

dos voces. Este acto de apropiación de las palabras de otros es complejo e implica resistencias, fricción, debido a la tensión irreductible existente entre el agente y las herramientas culturales. (Wertsch en Carretero, 1998). El concepto de apropiación proviene del materialismo dialéctico y *apropiarse* se relaciona en esa filosofía con hacer y usar instrumentos en una actividad productiva en que se transforma tanto el sujeto como el objeto. El concepto explica las tensiones en las formas en que se hace propio un objeto, en su práctica de uso, más allá del *dominio*, ya que *apropiarse* implica una tensión en la conversión del propio sujeto, que sufre transformaciones subjetivas a la vez que puede oponer resistencias.

El término *apropiación* puede ser útil para intentar explicar las relaciones entre significado y sentido, lenguaje y significación. En esta línea, Ana Bustamante Smolka, (2010) establece relaciones entre los conceptos de “internalización” Vygotsky (1979), “apropiación” Bakhtin (1982), y el problema de la “significación” (Vygotsky, 1964-1993). La autora explica que la categoría de “internalización” permitió entender el proceso de desarrollo y aprendizaje humano como incorporación de la cultura, el dominio de los modos de actuar, pensar y relacionarse con los otros y consigo mismo. En cambio, el término *apropiación*, en Bakhtin, admite otras significaciones, ya que hace referencia a los “modos de hacer propio, de hacer suyos, también de tornar adecuados, pertinentes, los valores y las normas socialmente establecidas” En vez de centrarse en la distinción de adentro y afuera, lo individual y lo social, teniendo en cuenta que “apropiarse” puede entenderse como tomar algo de afuera y de alguien, Bustamante Smolka prefiere centrarse en la singularidad de la *mediación semiótica*. El uso de signos transforma las relaciones inter/intrapsicológicas. Los signos poseen materialidad simbólica, su marca es la inespecificidad, porque tienen carácter difuso y contornos inciertos, también la im-pregnación, por su carácter seminal y traspasador, y la recursividad-reversibilidad, porque se pueden dirigir a otros y a sí mismo. La producción de signos y sus *sentidos* es vinculada por la autora con la constitución de sujetos, los que serían afectados de diferentes modos por las variadas formas de producción de las que participan, en la historia de las relaciones con los otros. Para Bustamante Smolka (2010), la *apropiación*

no refiere a “posesión- propiedad”, sino a pertenecer y participar de prácticas sociales, en las que el sujeto interpreta y es interpretado en el seno de las relaciones. Signos y sentidos son producidos sólo en relación con otros y la relación social es de carácter semiótico. A partir del análisis de prácticas que describe en escenarios educativos, en las que se producen especiales intercambios discursivos, propone enfocarse en explicar y comprender la *significación* de la acción humana. Remarca el carácter abierto, inestable e ilimitado que puede tener para los sujetos que participan, el interpretar con significaciones diferentes, producto de sus propias posiciones subjetivas, los modos distintivos de lo que puede generar la participación de los sujetos en distintas relaciones con otros y consigo mismo (Bustamante Smolka, 2010:43).

Participación intensa

Bárbara Rogoff (2001) describe como *Participación intensa* al tipo de aprendizaje que se desarrolla en comunidades y que implica una organización social de actividades focalizadas en la observación y colaboración, y en el que las ideas e intenciones se entremezclan, todos los participantes se involucran y pueden tomar la iniciativa. Se aprende viendo, escuchando, tomando la iniciativa y contribuyendo. La meta u objetivo es transformar la participación de los “participantes”, mediante la colaboración, mientras se desarrollan habilidades que permitan contribuir en la comunidad. La autora, a través de investigaciones realizadas, muestra como los niños (y adultos) aprenden eficazmente cuando están involucrados con otros con quienes comparten intereses a la vez que construyen entendimiento. En dichas comunidades de aprendizaje los participantes están motivados a tomar parte, con la meta de lograr una actividad significativa y productiva.

Emociones y “crisis” de la Psicología

Como enuncian Del Cueto (2015) y Rodríguez Arocho (2009), entre otros, tanto la psicología general como la psicología del desarrollo contemporáneas no han atravesado aun los dilemas de la escisión que Vygotsky señalaba como el origen de la “crisis de las psicologías”, en las primeras décadas del siglo XX. Para Vygotsky, las emociones tenían que actuar también como bisagra, puente, entre la

conciencia y el cuerpo, ya que otro dualismo, otra escisión de la psicología moderna era entre cuerpo y mente. Ni las funciones intelectuales ni las emocionales, ni las relaciones entre ellas son fijas e inmutables. La conciencia es un sistema abierto, complejo, heterogéneo, polifónico, atravesado por contradicciones, pero con potencial de transformación del sujeto y del ambiente. Al igual que Spinoza, Vygotsky concebía que nuestras emociones tienen una historia, surgen y se transforman al calor de la historia de nuestra relación con el mundo.

El arte es combinatoria de emoción y cognición, y reconfiguración del legado histórico-social con la creatividad de nuevas combinaciones: “*no sentimos simplemente..., el hecho de nombrar los sentimientos hace que estos varíen, ya que tienen relación con nuestros pensamientos...*” (Vygotsky, 1930-1997, pp.86-87). En “El problema de la edad”, (Vygotsky, 1932-2006:254), Vygotsky analiza dos concepciones opuestas del desarrollo: para una, el desarrollo no es más que el desenvolvimiento de lo dado, sin ninguna novedad que no estuviera contenida en el principio; la otra, en cambio, enuncia un desarrollo como auto-movimiento, en el que nuevas combinaciones - entre sujeto-situación social y afecto-cognición - dan origen a nuevas conformaciones de la conciencia, no contenidas en los estadios previos. La vivencia es siempre de algo que está fuera de la persona, pero lo que emerge, en la persona, es el mundo. Y por otra parte, en mi vivencia del mundo está lo que “yo” introduzco en ella, mi persona. El pasaje de un momento a otro de la existencia implica la reestructuración de las vivencias de su medio social y su transformación en otras – la reconfiguración de la conciencia - .

Valsiner: la vivencia y la síntesis dialéctica

Valsiner (2007) propone una relación bidireccional y de intercambio entre la cultura personal y la cultura social (significados, prácticas y símbolos compartidos), de manera que las situaciones sociales son orientaciones para los sujetos, pero a la vez éstos la pueden recrear y moldear. Valsiner elabora (2015) la idea de que para Vygotsky, la *vivencia* configura un proceso psicológico general de *síntesis dialéctica*. Sostiene que Vygotsky generó – y dejó a mitad de camino - un modelo de *síntesis afectiva*, localizando empíricamente los fenómenos en los

que podía ser observada. Según Valsiner, Vygotsky no logró completar la tarea de establecer las limitaciones de la transferencia analógica de la noción de *cortocircuito* en el campo psicológico. Y el problema de la *síntesis* permanece entonces sin resolver. Caminos posibles de resolución se vinculan al concepto de *doble negación* de las filosofías dialécticas, pero no han sido reelaborados en la metodología de la investigación psicológica. La psiquis humana es permanente constructora de un mundo ficcional, que orienta, expande, dirige o restringe nuestras vidas. La imaginación, el arte, la literatura crean, para y con la psicología, un “zona de desarrollo próximo”, en la elaboración imaginativa de nuevas combinaciones de lo que nos ha sido legado por la historia personal y colectiva. Está pendiente aun la construcción de una *teoría de la síntesis dialéctica* y su relación con la novedad y la creatividad, en la Psicología, que en la modernidad se ocupó más bien del comportamiento, de su predicción y su control. La *novedad* trasciende en cambio al comportamiento, ingresando a la infinita subjetividad de la psique humana, con la ayuda de aperturas y síntesis. Una nueva oportunidad, que Vygotsky no alcanzó sino a apuntar, según Valsiner (2015), pero lo hizo sugiriéndonos modos de ir más allá de él mismo y de su obra. En la idea del *cortocircuito*, dos tendencias afectivas, pertenecientes a dos planos o dimensiones diferentes, se convierten en una unidad, revelando sus naturalezas opuestas. Los sentimientos diferentes y en tensión recíproca, se cancelan uno al otro. Pueden dar origen a un nuevo sentimiento más generalizado, como intuición, apertura, novedad, pero también pueden conducir a la anulación de la conciencia, la imposibilidad de la apropiación del afecto generado entre tendencias opuestas: el *cortocircuito*. Una oportunidad perdida para la síntesis, ya que se volverán a escindir las tendencias opuestas, o se volverá a reducir la conciencia a la pura cognición racionalista o a la intensidad de una emoción que “nubla” la visibilidad.

¿Dialéctica o dialécticas?

¿Pueden reconocerse diversos modos de concebir la “dialéctica” en la obra Vygotsky, que supongan compromisos epistemológicos, metodológicos y ontológicos diferentes, en relación a la temática enfocada? Las ideas de Vygotsky

también se desarrollan y transforman, desde “El significado histórico de la crisis de la psicología” hasta los últimos capítulos de “Pensamiento y Lenguaje” (Baquero, 2001). Ese desarrollo puede contener el surgimiento de *dos líneas divergentes*, que hunden sus raíces en la *polisemia* del término: una dialéctica como movimiento y lucha entre contrarios, que unifica opuestos entre tesis y antítesis en síntesis superadoras, novedosas e incluyentes, y la otra, una dialéctica como diálogo entre una diversidad de voces, tensiones entre alternativas que no se disuelven ni resuelven, sino que forman parte de la heterogeneidad de pensamientos y la inter-animación de voces diferentes (Wertsch, 1991). Esta última dialéctica, que algunos denominan *dialógica*, sospecha de las jerarquías genéticas que señalen caminos fijos de progreso o de evolución, ya que dichas jerarquías siempre han tenido en la historia un sesgo de dominio, de colonización de uno de los componentes de la contradicción por el otro. Es como si toda síntesis incluyera en sí misma la posibilidad del aplastamiento de la idea opuesta, de una nueva reducción a lo que triunfa en el poder de anular lo que lo contradice. Pero esto ya es una lectura contemporánea, una interacción *problematizadora*, interrogativa con la obra de Vygotsky, utilizando aquí la categoría “problematización”, acuñada por otro pensador de la educación y la psicología, Pablo Freire (1972), a quien Rodríguez Arocho (2007) propone como fértil interlocutor de Vygotsky en el pensamiento sobre la conciencia, la política y la educación. Y justamente *problematizar* es para Freire una actividad mediante la cual transformamos nuestra conciencia del mundo, si no aceptamos irreflexivamente la transmisión de información como transferencia bancaria. La problematización es diálogo y transformación. Es por esto que se abre sobre la dialéctica y la conciencia un debate entre un contexto de recepción – o varios - y el contexto de producción de la obra de Vygotsky. Es que la recepción de su obra – como de toda obra de un autor - convoca también a la re-contextualización, y tal vez, mediando la problematización y la interrogación reflexiva, esa recepción pueda dar cabida a diferentes re-conceptualizaciones del pensamiento sobre la dialéctica, sobre las contradicciones y tensiones, y sobre las síntesis.

Afirmaba Engels (1961) que dialéctica es la ciencia universal que atrapa las leyes más generales del movimiento de lo real, en lugar de ser la ciencia de las leyes que se imponen a lo real. Mientras vemos en forma estática las cosas, no captamos la contradicción que en ellas reside. En cuanto recuperan su movimiento, su transformación, su vida, su influencia recíproca, aparecen las contradicciones, que residen objetivamente en los fenómenos, y que constituyen su potencia efectiva. Resuena estas ideas en el pensamiento de Vygotsky sobre desarrollo y educación, que considera, por ejemplo, tan “verdaderos” los conceptos científicos como los cotidianos, y es que la verdad reside en la unidad de ambos, ya que los primeros posibilitan acceder a lo universal a través de la generalización y abstracción, y los segundos se encarnan en los significados cercanos a la experiencia vital. Ningún concepto por científico que sea puede ser verdadero si no encarna un significado para un sujeto que lo piensa y lo siente. Esa es la marca de Vygotsky, para nuestra lectura contemporánea de la tensión irreductible entre contrarios, de cómo ambos polos se convocan y necesitan en la unidad de la complejidad del acontecer cultural personal.

Conciencia y Praxis

Finalmente, la *conciencia* tiene también una relación de inherencia con los procesos del trabajo, con la *praxis* humana, social, personal, que explica ni más ni menos que la humanización. Es la instancia de *duplicación* del trabajo, que permite planearlo en forma anticipada, y que también posibilita la escisión entre su forma mental y manual, lo que distingue a la experiencia humana del trabajo, de otras formas posibles de uso de herramientas en los animales. La conciencia, objeto central de la psicología, no debe ser reificada ni concebida de un modo sustancial, como una interioridad previa al contacto con el mundo, sino como una característica de la organización de los procesos entre los sujetos y el mundo, en su desarrollo, su interrelación y su transformación. Tiene una trama semiótica, y se constituye a partir de la participación del sujeto en prácticas comunicativas y su apropiación del habla. Tiene una trama histórica, que la convierte en producto de prácticas socioculturales históricamente situadas (Rodríguez Arocho, 2009), y la

hace capaz de generar transformaciones de la realidad, a través de la acción y la reflexión sobre la acción. Es la posibilidad de interiorizar la mirada del otro sobre los propios procesos la que promueve la propia mirada sobre los propios procesos, pero también se recrea la mirada ajena, del otro y de mí mismo, con los propios pensamientos y deseos. En síntesis, la potencialidad de los escritos de Vygotsky, permitió profundizar la conceptualización de “unidades de análisis” como unidades sistémicas, genéticas y dialécticas para abordar el desarrollo, el aprendizaje y la educación, a partir del entramado de emoción-cognición y sujeto-situación-historia-contexto (Vygotsky, 1934-1993). Las categorías *vivencia* y *sentido*, abiertas pero no completadas en su enunciación por Vygotsky, han comenzado a recibir atención en el marco de los enfoques socio histórico culturales y se ha expandido su estudio (González Rey, 2009). Relacionadas y revitalizadas con categorías como apropiación, participación, participación intensa, contexto, orientan direcciones teóricas e investigaciones psico educativas, capaces de superar visiones reduccionistas y estáticas de la cognición humana, de la cultura y la sociedad, heredadas de marcos teóricos centrados en el individuo, que no ofrecen herramientas para comprender la diversidad del desarrollo psicológico ni la diferenciación de los procesos de aprendizaje en contextos cotidianos y escolares. (Bruner, 1990; Rogoff y Chavajay, 1995; Wertsch, 1998; Sulle, 2015)

Significados-sentidos y experiencias-emociones-conceptos en trayectorias formativas de profesionalización

El aporte de Rogoff sobre la *participación intensa* puede ser útil para comenzar a pensar cómo se transforman los *agentes psicoeducativos* en contextos de práctica profesional en la que se involucran, acuerdan y colaboran con otros. En estos casos, se podrían construir discursos y textualizaciones colectivas, producto del cruce de voces en una *polifonía* de sistemas ideológicos y lingüísticos (significación), en la que se entremezclan y solidarizan posiciones de diferentes agentes en una intervención profesional inter-agencial (Bakhtin, 1982).

En esta propuesta de actividad investigativa inter-agencial a la que damos apertura en el presente trabajo, que *entrama* un interés común y convergente

entre tres líneas de investigación en Psicología Educacional, desarrolladas por las autoras, se re-significará el análisis cualitativo de respuestas al *Cuestionario de Situación Problema de la Práctica Docente* (Erausquin et al., 2009) administrado a Profesores de Psicología en Formación, al inicio y cierre de las Prácticas de Enseñanza de la Psicología, en 2014, en Facultad de Psicología UBA, y a los Tutores y Co-tutores responsables de su formación. Se retomará el análisis ya realizado de los *modelos mentales situacionales de intervención docente* y de los *giros de profesionalización* de esa cohorte, indagados en el marco de un modelo cognitivo-contextualista del cambio en contextos educativos (Rodrigo y Correa, 1999). El foco que orientará el trabajo de indagación es el análisis de respuestas a la pregunta “¿Qué sintió Ud. en esa experiencia?”. Ya fue realizada una primera aproximación analítica en *Anuario de Investigaciones UBA 2014* (Erausquin et al., 2014), con respuestas a dicha pregunta de 18 Tutores y 21 Co-Tutores. Se retomará entonces el de 106 *Profesores de Psicología en Formación* de esa misma cohorte, al inicio y al cierre del recorrido formativo en Prácticas de Enseñanza de la Psicología, - de un año de duración -, en la Carrera del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Por otra parte, se re-visitarán respuestas que psicólogos en formación y formadores dieron al *Instrumento de Reflexión sobre la Práctica Psicoeducativa* (Erausquin, Zabaleta, 2014), administrado a Estudiantes y Docentes/Tutores de Psicología, al cierre de su experiencia en Proyectos de Extensión en escenarios educativos escolares, y al mismo tiempo, los *giros* entre el pre-test y el post-test en los *Cuestionarios de Situación Problema en la Profesionalización Psico-educativa*, que se administraron antes y después de la Práctica Profesional Supervisada (PPS) en Psicología Educacional, en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En el primer caso, se incluye la pregunta “Indique en qué fue significativa esa experiencia para Ud.”. Se analizarán las respuestas a dicha pregunta de 50 Extensionistas - Estudiantes, Docentes/Tutores, Director, Co-Director y Coordinadores -, en tres Proyectos de Extensión Universitaria desarrollados en Facultad de Psicología UNLP entre 2011 y 2013, en escuelas primarias, secundarias y de nivel inicial de La Plata, Berisso y Ensenada. En el segundo

caso, se analizarán respuestas a la pregunta “¿qué sintió en esa experiencia?”, antes y después de las PPS en Psicología Educacional, cohorte 2015, en la misma unidad académica, en el penúltimo año de la Licenciatura en Psicología.

El propósito es explorar cualitativamente las respuestas en relación a relatos de experiencias, tanto a la pregunta por la *significatividad*, como a la pregunta sobre *lo que sintió* en dicha experiencia, focalizando el análisis en lo que aparece: a) con significado de expandir, anticipar, sintetizar, dar cuenta de lo nuevo, generar apercepción, toma de conciencia, meta-análisis, o bien: b) con significado de oscurecer, “cortocircuito” entre opuestos, invisibilizar, dirimir contradicción mediante exclusión de uno de los polos, su escisión, retornando a posiciones reduccionistas, sin sostener la oposición en la unidad de la complejidad.

Primeras puntuaciones, conjeturas y reflexiones

Abriendo el proceso reflexivo, enunciando sólo puntuaciones iniciales, nuestro interés es descubrir qué diferencia emerge, en las emociones identificadas en los “sentires” de las respuestas, y en la “significatividad” asignada a la experiencia, según el *compromiso*, la *implicación*, del sujeto/agente del *proceso de profesionalización* en una praxis que involucra elección, búsqueda activa de una decisión sobre trabajar en un campo específico de problemas en el ejercicio profesional. En ese sentido, algunas *prácticas profesionalizantes* en el campo psico-educativo – como las PPS en Psicología Educacional en Facultad de Psicología de UNLP-, tienen que ser realizadas por la totalidad de los sujetos próximos al egreso de la Licenciatura en Psicología. Y ello ocurre cuando no ha habido en general contacto previo con problemas del campo, ni se han articulado los mismos con los marcos teóricos o hipótesis conceptuales como herramientas de análisis, también útiles para el diseño de intervenciones en escenarios educativos signados por los desafíos de la inclusión. La realización de PPS constituye una oportunidad para la *participación guiada* en un escenario social que convoca a una polifonía de miradas y perspectivas para el abordaje de la complejidad, aproximando a los participantes a una *cultura de trabajo*, que los interpela en los marcos teóricos y metodologías disponibles, que en la formación

académica en Psicología, en las últimas décadas, han sido orientados a intervenir en el padecimiento psíquico individual, y en la Educación, han sido históricamente contruídos en el marco de una pedagogía del disciplinamiento, el control y la reproducción. Toda la población estudiantil, próxima a egresar, realiza una inmersión en las PPS de cada campo específico de problemas e intervenciones, y el campo psico-educativo es una de esas especificidades. Sitúa a los *psicólogos en formación* en perspectiva de problematizar una realidad que “siempre ha sido así” –no exenta de injusticia, dolor psíquico individual y social, según relatos de la experiencia escolar vivida, en el pasado -, y que merece ser problematizada, interpelada, para transformarla desde el rol profesional en el futuro. Cuando la *práctica profesionalizante para psicólogos en formación* requiere elegir – y si el sistema ofrece alternativas suficientes y relevantes - un campo de problemas, un tipo de escenarios sociales, un modo de inserción del psicólogo y una modalidad de intervención, que será objeto de *apropiación participativa*– como ocurre en Prácticas Profesionales y de Investigación en Facultad de Psicología de UBA -, es menor la cantidad de sujetos que se conectan con lo que puede acontecer en la experiencia psico-educativa, a través de las PP y Pdel en el Area Educativa, pero es probable que la “práctica” en ese campo sea vivida de otro modo, porque ha sido elegida, asumida, como opción propia y personal. Y aunque atravesada en ese caso por sólo una parte de la población de *psicólogos en formación* de cada cohorte, puede haber más compromiso en una búsqueda, una elección realizada o por realizar, y ello redundar en el valor asignado a “poner el cuerpo”, tomar decisiones, *aprender haciendo*, articular conceptos y experiencias en un trabajo que se va *co-configurando* entre todos. “El que busca es esperado, el que espera sólo es hallado”, decía un poeta checo, e intentamos co-construir nuestra propuesta pedagógica con esa mirada, desde el inicio del dictado de Psicología Educativa, en las dos unidades académicas en las que se realiza esta indagación inter-sistémica. También nos convocan a pensar los *psicólogos en formación* que eligen participar en un Proyecto de Extensión o un Proyecto de Investigación, durante un período más prolongado – nunca menor de un año - de construcción compartida de un *aprendizaje profesional expansivo e inter-agencial*,

a través de una *comunidad de práctica*, como también los que deciden realizar el Profesorado de Psicología, y realizan prácticas de enseñanza, con esa modalidad de dispositivo pedagógico. Eligiendo la posibilidad de posicionarse en relación a ejercer un rol y construir una identidad, construyen saber pedagógico, articulándolo con la psicología, a la vez que un saber hacer del oficio docente, y un saber ser profesores psicólogos en entramados inter-disciplinarios, y en contextos de turbulencia social y atravesados por desafíos de inclusión e innovación educativas. Aun importantes “cortocircuitos” de emociones contrapuestas, con efectos des-organizantes, que anulan la potencia de acción y la conciencia, tienen posibilidad de interlocución, de alojamiento, de re-construcción compartida de la experiencia, en función del pasado, del presente y del futuro del aprendizaje y la identidad, cuando emergen en una *comunidad de práctica y aprendizaje*. Recordábamos las autoras del trabajo una situación, en un contexto de “práctica docente”, frente al grupo-clase, en la cual un *profesor de psicología en formación* en su primer experiencia, se queda mudo, sin poder articular palabra, es auxiliado in situ por una compañera en “pareja pedagógica”, y luego el tema es tratado por el equipo docente con ambos colegas en formación y con el conjunto de personas que configuran el trabajo de reflexión colectivo.

La conjetura es que los procesos de inmersión en la práctica duraderos e intensivos, que co-construyan compromiso y esfuerzo común, participación periférica y plena (Lave & Wenger, 1991) en decisiones y acciones, y que se entraman con la conformación de identidades profesionales y personales, posibilitando *encuentro de las mentes y los cuerpos*, cogniciones y emociones, negocian con la realidad y con los otros significados y acciones mientras las realizan y construyen, y requieren una pedagogía de participación guiada y andamiada, pero a la vez emancipatoria. En esa *participación intensa*, aparecerán más indicios – ésa es nuestra conjetura -, en los relatos al cierre del recorrido, de una significatividad atribuida a lo vivido que puede ser asumida y explicada en relación al pasado, presente y/o futuro, en los niveles personal, interpersonal y/o institucional. Y en esas experiencias, las emociones que se expliciten estarán menos auto-centradas o escindidas, y se expresarán menos en términos de

bienestar-malestar polarizados. Reconocerán, en su explicitación, la posibilidad de aperturas, cambios, regulaciones, mediadas por uno mismo, los otros y las interacciones, con la posibilidad de flexibilizar el “no pienso como vos” para entender y partir de lo común, y a la vez interpelar y reelaborar “lo que siempre ha sido así”, lo naturalizado e invisibilizado, en una re-lectura que lo haga visible para poder transformarlo, fortalecerlo o profundizarlo.

Entendemos en este marco el desarrollo de *competencias socio-emocionales*, como la empatía (García Labandal et al., 2013), primero como una posibilidad – ya que dichas competencias no son innatas y se desarrollan en determinados ambientes a lo largo de la vida -, y luego un objetivo importante en la formación de profesores, docentes y psicólogos educacionales. Angel Rivière (Rivière et al., 1996), hablaba de la “mirada mental” en educación, que posibilita pensar y sentir que el otro tiene intenciones y sentidos, y que puedo comprenderlos e interactuar con ellos desde mis propios sentidos e intenciones, aplicados a su comprensión. El desarrollo de competencias socio-emocionales no parece resultar relevante si se realiza aisladamente, y en cambio adquiere significatividad en el análisis y resolución de problemas de la práctica profesional. Su desarrollo en una *comunidad de práctica y aprendizaje* y en el *cruce de fronteras inter-agencial* parece necesario para superar el encapsulamiento de la universidad y de las escuelas con el intercambio de experiencias y saberes, en tiempos de grandes desafíos sociales y personales. Si la formación basada en el desarrollo de competencias dio un paso adelante, en enfatizar la globalidad de las capacidades del individuo y orientar la formación al análisis y solución de problemas complejos, entendemos, con Bisquerra Alzina & Pérez Escoda (2007) que se necesita una definición integral del concepto de *competencia*, como capacidad de movilizar un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes –emocionales e intelectuales - para realizar actividades con un cierto nivel de calidad y eficacia. Bisquerra Alzina, por otra parte, define a las *competencias socioemocionales* como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma *apropiada* los fenómenos emocionales (Bisquerra Alzina, 2003). Lo que nos convoca

nuevamente, en nuestra interpelación a los modelos cognitivos de la enseñanza, a re-lanzar la pregunta por lo “apropiado” de la *apropiación* y sus diferentes sentidos, para cada cual según la posición subjetiva que ocupa, y también según cómo elige posicionarse en ella (Bustamante Smolka, 2010). Nuestra pregunta, sostenida en esta propuesta inter-agencial de indagación, es por la *cualidad* de la “apropiación participativa” de prácticas y significados en los aprendizajes de *profesionales en formación* en comunidades diseñadas para realizar prácticas significativas y relevantes en escenarios educativos. Y es también la pregunta sobre el papel de las emociones y los sentidos, en el proceso de *participación intensa* en prácticas culturales de inclusión, colaboración e interdependencia asentadas en valores democráticos, en el marco de los cuales la gestión y el gobierno del desarrollo de sujetos y poblaciones está en manos de todos y es co-responsabilidad de todos y cada uno de nosotros. La comunidad de práctica es una configuración social en la que nuestro quehacer es uno que merece la pena realizarse y nuestra participación se reconoce como importante para su realización (Wenger, 1998). Aprender es hacer, aprender es experiencia cargada de significado (vivencia), aprender es pertenecer, y aprender es hacerse (Rodríguez Arocho, 2009).

Referencias Bibliográficas:

- Baquero, R. (2001) “Perspectivas teóricas sobre el aprendizaje escolar. Una introducción” en Baquero, R. y Limón, M. *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Bernal. UNQ.
- Baquero, R. (2004) “Analizando unidades de análisis. Los enfoques socioculturales y el abordaje del desarrollo y el aprendizaje escolar” en Castorina y Dubrosky (2004) *Psicología Cultura y Educación*. Buenos Aires: Noveduc
- Bakhtin, M. (1982) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda (2007) *Las competencias emocionales*. En *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 10, 61-82. Universidad de Barcelona.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- Bruner, J. (1991) *Actos de significado*. Madrid, Alianza
- Bustamante Smolka, A.L. (2010) “Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales” en Elichiri, N. E. (2010) (compiladora) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Castorina J. & Baquero R. (2005) *Dialéctica y psicología del desarrollo: El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Bs. As., Amorrortu

- Daniels, H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- De Góes, M.C.R & da Cruz Nazaré, M. (2006) "Sentido, significado y concepto: notas sobre las contribuciones de Lev Vygotski" *Pro-Posições*, v.17, n.2(50)-maio/ago 2006. http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/50_dossie_goes_mcr_etal.pdf
- Del Cueto J.D. (2015) "Dos nociones para un enfoque no escisionista de las emociones y la afectividad: Situación social del desarrollo y vivencia en Vigotsky". *Perspectivas en Psicología*. Vol 12, N°1, Mayor 2015. Mar del Plata:Ed. UMdeP.
- Engels, F. (1961) *Dialéctica de la naturaleza*, La Habana: Progreso.
- Erausquin C., Basualdo M.E., García Labandal L., González D., Ortega G., Meschman C., (2007) "Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología" *Anuario XV de Investigaciones en Psicología* Año 2007. ISSN.0329 5885. pp. 89-107.
- Erausquin C., Zabaleta V. (2014) Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad y cruce de fronteras. *Revista Ext* Editorial: Secretaría de Extensión Universitaria de Universidad Nacional de Córdoba ISBN/ ISSN: 2250-7272 Año de publicación: 2014 Volumen: 5. 1-36. Córdoba, 2014.
- Freire, Paulo, (1972). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- García Labandal L., González D. y Meschman C. (2014) "Praxis y formación docente: aportes de la Psicología Educativa para entamar trayectorias". Publicación UBA CEP
- Gonzalez Rey, F.L. (2009) *Psicoterapia, subjetividad y postmodernidad. Una aproximación desde Vigotsky hacia una perspectiva histórico-cultural*. Buenos Aires: Noveduc
- Guitart, M. E. (2008) "Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas". En *Fundamentos en Humanidades*. Año IX – Número II (18/2008) pp. 7/23. Universidad Nacional de San Luis, Argentina
- Kitayama S. y Cohen D. (eds.). (2007) *Manual de Psicología Cultural*, Nueva York: Guilford.
- Lave J. & Wenger E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Nisbet, R. (2003) *La formación del pensamiento sociológico* (tomos I y II) Madrid: Amorrortu editores.
- Riviére, A. y Núñez M. (1996) "La mirada mental. Desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales". Buenos Aires: AIQUE.
- Rodríguez Arocho, W. (2007). La investigación educativa en la América Latina: Cuatro desafíos y algunas ideas para enfrentarlos. *I Encuentro internacional de Investigación Educativa. El aporte de Lev Vygotsky y Paulo Freire*. Universidad de Costa Rica
- Rodríguez Arocho, W. y Alom Alemán A. (2009) El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. *Actualidades Investigativas en educación*. Revista Electrónica Instituto de Investigación en Universidad de Costa Rica. <http://revista.inie.ucr.ac.cr>. Volumen 9, Número Especial, pp.1-21. Costa Rica.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2014). El lugar de la afectividad en la psicología de Vygotski: Reflexividad histórica y reivindicación. *Propósitos y representaciones*, 1(2), 105-129.
- Rodríguez Arocho, W. (2015) "Los conceptos de vivencia y situación social del desarrollo: Reflexiones en torno a su lugar en el modelo teórico de Lev S. Vygotski Conferencia dictada en Monterrey. Universidad de Puerto Rico.
- Rodrigo, M.J. y Correa, N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. E J.I. Pozo y C. Monereo (Coord). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana- Aula XXI.

- Rogoff, B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje" en Wertsch, J., del Río, P. y Alvarez, A. (1997) (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicada*, Madrid. Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B. y Chavajay, P. (1996) "Las bases culturales del desarrollo cognitivo. Evolución de la investigación en este campo en Norteamérica" en Revista Educación y Pedagogía. Vol. XVI N° 39, pp.123-150.
- Rogoff, B., Goodman Turkkanis, C., & Bartlett, L. (2001). Learning together: Children and adults in a school community [Aprendiendo juntos: Niños y adultos en una comunidad escolar]. New York: Oxford University Press.
- Ramirez Garrido, J.D. "Prólogo a la edición castellana". En: *Vygotski, L.S. Problemas de Psicología General – Obras Escogidas – Volume II* Madrid: Visor, 1993.
- Sulle, A. y Bur, R. (comp.) 2014 *Vigotsky psicólogo*. Buenos Aires: Letra viva
- Sulle, A. (2015) "Los enfoques socioculturales y el aporte de unidades de análisis para intervenir en el campo de la psicología educativa". Publicación interna de la cátedra Psicología Educativa II. Facultad de Psicología de la UBA
- Tomasello, M. (1999) *Los orígenes sociales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu
- Valsiner, J. (2007). *Culture in Minds and Societies*. Foundations of Cultural Psychology. London: Sage.
- Valsiner, J. (2015) "The place for synthesis: Vygotsky's analysis of affective generalization", en *History of the Human Sciences*, 2015, Vol. 28 (2) 93-102.
- Vygotsky, L. (1979) *Lev. S. Vygotski. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. (1988) "Problemas de método". En Vygotsky L. "*El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Crítica Grijalbo.
- Vygotsky L. (1991-1993) *Obras escogidas*. Madrid. Visor
- Vygotsky, L. (1934-1993) "Pensamiento y Lenguaje". En *Obras escogidas*. TII Madrid: Visor
- Vygotsky, L. (1926-2001) *Psicología Pedagógica: Un curso breve*. Buenos Aires: Aique
- Vygotsky, L. (1996). *Psicología infantil*. Obras escogidas, vol. 4. Madrid: Visor.
- Wenger, E. (2008) *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1985) *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1991) "La heterogeneidad de voces", en Wertsch J. *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (1998) "Un enfoque sociocultural de la acción mental en Carretero, M. (1998) (comp.) *Desarrollo y aprendizaje*, Argentina: Aique
- Wertsch, J. (1999) "Propiedades de la acción mediada", en *La mente en acción*. Aique: Argentina
- Yasnitskiy A., van der Veer R. y Ferrari M. (Eds.) (2014). *The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology*. Cambridge UK: Cambridge University Press