

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

THE EMOTIONAL EXPERIENCE AS UNIT OF ANALYSIS OF CONSCIOUSNESS: SENSES AND MEANINGS THROUGH PSYCHOLOGISTS AND TEACHERS TRAJECTORIES OF BECOMING PROFESSIONALS IN COMMUNITIES OF PRACTICE

Erausquin, Cristina¹; Sulle, Adriana²; Garcia Labandal, Livia³

RESUMEN

El trabajo explora la potencialidad de los 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 estas 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 representar lo nuevo, lo emergente? Entre ambas posibilidades, ¿de qué depende la posición que puede ocupar el afecto en la conciencia? Abrimos un diálogo entre conceptos y problematizaciones, reflexiones y análisis, primeras conjeturas sobre trayectorias formativas de profesionalización en comunidades de práctica, con psicólogos 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* – translated emotional experience –, weaving emotion and cognition and subject-situation-history-context, like the author makes it in *Thinking and Speech* (1934). It deepens the meaning of the systemic, genetic and dialectic units of analysis to board development, conscience and education. We retake Valsiner proposal of thinking in the dialectic synthesis through these questions: Is emotion, in its tension between contraries, an obstacle for cognition, like in the idea of short circuit? Or emotion, in its role of linking meaning and sense, experience and concept, can represent the new, the emergent? Between both of them, on what depends the position that emotion reach into the conscience? We open a dialogue between concepts and questions, reflections and analysis, early guesses about formative trajectories of psychologists and psychology teachers becoming professionals through communities of practice into educational stages.

Key words:

Synthesis - Dialectic - Short Circuit - Conscience

¹Facultad de Psicología UBA. Facultad de Psicología UNLP. Maestría en Psicología Educativa UBA. E-mail: erausquinc@gmail.com

²Facultad de Psicología UBA, Profesora Adjunta Regular Psicología General y JTP Psicología Educativa. Departamento Educación Universidad Nacional de Luján.

³Facultad de Psicología UBA. Profesorado de Psicología. PROINPSI Competencias socio-emocionales en profesores de Psicología.

Introducción y contextualización

El trabajo se origina en diálogos sobre perspectivas y posicionamientos teóricos y profesionales, e intercambios entre conceptos y experiencias de nuestro trabajo académico, que compartimos tres profesoras de UBA – las autoras -. Los mismos también se han nutrido en nuestra común participación en eventos científicos, no sólo en Buenos Aires, sino también en distintas provincias de nuestro país y en distintos países, especialmente de Latinoamérica, y en el ir y venir de ideas y vivencias con nuestros colegas transnacionales. Ese conjunto de entrelazamientos de amistad y de expansión de nuestro aprendizaje, - como sugiere Engeström, entramando contextos de descubrimiento, de praxis, de crítica (1991) con textos y lecturas, más allá del “encapsulamiento” de lo escolar, o de una disciplina y sus fronteras - ha nutrido nuestra trayectoria en la formación de psicólogos y profesores de psicología, y como directoras de tres diferentes líneas de investigación con base en la Facultad de Psicología de esta Universidad.

El impacto del tardío descubrimiento de la obra de Lev Vygotsky y la presencia creciente de su legado histórico en la psicología latinoamericana, que lo ha vinculado a otros autores como Paulo Freire y Martín Baró, así como las diferentes etapas de re-significación de su producción, involucraron hallazgos en líneas precursoras de problemas centrales de la intervención psico-educativa. Por eso, son fuentes de los interrogantes y las conjeturas que adelantaremos, para una investigación que emerge como inter-agencial, entrelazando tres líneas de investigación, pero también cuatro espacios docentes, tres universidades, y tres agencias académicas: la formación, la investigación y la extensión. Sólo señalaremos aquí algunas aperturas y problematizaciones de vivencias relevadas – en los últimos años – sobre “la significatividad de las experiencias” y sobre “el sentir en la experiencia” de intervenciones e investigaciones formativas. Focalizaremos trayectorias de profesionalización de “psicólogos y profesores de Psicología en formación”, explorados en la última década en dos universidades nacionales y públicas de la región metropolitana.

En tal sentido, enfocaremos trayectos denominados “prácticas profesionales supervisadas”, “prácticas profesionales y de investigación”, “participación en proyectos de extensión e investigación” y “prácticas de enseñanza de la psicología”, que realizan cohortes de estudiantes de psicología, en la Licenciatura y en el Profesorado, en UBA y en UNLP. Se trata de “miradas” y “lecturas” de la formación académica y profesional que interpeló y problematizó el pensamiento de Vygotsky y de los enfoques socio-histórico-culturales contemporáneos, en el marco de tres Proyectos de Investigación que dos de las autoras de este trabajo dirigimos, y que se articulan con la línea de desarrollo de Proyectos de Investigación que la tercera de las autoras dirigió, estudiando el “contexto de recepción” de la obra del pensador ruso en nuestra cultura y en el mundo académico.

Unidades de análisis en Vygotsky: la vivencia como la última unidad de análisis: emoción y cognición, entre el sujeto y la situación social

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 parcialmente en la actualidad, y 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). Su modelo teórico, que explica de forma sistémica, holística, 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 a su carácter cambiante en el desarrollo (op.cit., 2005).

En el curso de la obra de Vygotsky, se construyen diferentes unidades de análisis según el proceso cuyo estudio el autor quería abordar. Así, delimitó en primer lugar los *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, identificó como unidad de análisis 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* 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 a 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 (Gonzalez Rey, 2009). Las categorías de *sentido* y *significado* dan forma y conforman 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 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 aportaban tanto al comportamiento presente como a la organización del comportamiento posterior (Del Cueto, 2015). Para Vygotsky, el intelecto y el afecto constituyen funciones de la conciencia humana que se despliegan e interrelacionan con otros procesos durante el desarrollo psicológico. Y esas interrelaciones cambian a lo largo del mismo. Pensaba a la conciencia como 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 que la cultura se hace propia (Vygotsky, 1996) (Wertsch, 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”; se desarrolla en la interacción con otros en

la cultura. Las personas se desarrollan en función del contexto en el que participan.

La *vivencia* sintetiza, entonces, 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). Por otra parte, sostiene Rodríguez Arocho (2015) que la vivencia es calificada por Vygotsky como “experiencia atribuida de sentido” en la unidad entre la persona y su entorno.

El carácter de la vivencia está determinado por cómo el sujeto comprende las circunstancias que lo rodean, lo cual está dado a su vez por el “nivel de desarrollo de las generalizaciones de su pensamiento”. Al mismo tiempo, 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” (Vygotsky, 1934-1993:342).

Apropiación

Bajkin (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 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, la hace en parte suya. 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 el *apropiarse* se relaciona en esa filosofía con hacer y usar instrumentos en una actividad produc-

tiva en la que se transforma tanto el sujeto como el objeto. Ese concepto permite explicar las tensiones en las formas en que se hace propio un objeto, un instrumento, en su práctica de uso, más allá del *dominio*, ya que el *apropiarse* implica una tensión en la conversión del propio sujeto, que sufre transformaciones subjetivas a la vez que puede oponer resistencias (Baquero, 2005, en Castorina & Baquero, 2005).

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” (Bajkin, 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, como el dominio de los modos de actuar, pensar y relacionarse con los otros y consigo mismo. En cambio, el término *apropiación*, en Bajkin, 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, la autora prefiere centrarse en la singularidad de la *mediación semiótica*.

El uso de *signos* transforma las relaciones inter/intrap psicológicas. Los signos poseen materialidad simbólica, su marca es la inespecificidad, porque tienen carácter difuso y contornos inciertos, im-pregnación, por su carácter seminal y traspasador, y recursividad-reversibilidad, porque se pueden dirigir a otros y a sí mismo. La producción de signos y *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, 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. Los signos y sentidos son producidos sólo en relación con otros y la relación social es de carácter semiótico.

A partir del análisis de algunas prácticas en escenarios educativos que describe, en las que se producen especiales intercambios discursivos, propone explicar y comprender la *significación* de la acción humana, remarcando el carácter abierto, inestable e ilimitado que puede tener para los sujetos que participan, al interpretar con significaciones diferentes, producto de sus propias posiciones subjetivas, los modos distintivos de lo que puede ocurrir en la participación de los sujetos en distintas relaciones con otros y consigo mismo (Bustamante Smolka, 2010:43).

Participación intensa

Barbara 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 en la colaboración, 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 cómo 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.

¿“Crisis” de la Psicología en el siglo XXI ?

Como enuncian Julio Del Cueto (2015), y Wanda Rodríguez Arocho (2014), entre otros, tanto la psicología general como la psicología del desarrollo contemporáneas atraviesan dificultosamente, o permanecen aun, en 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 como bisagra, puente, entre la conciencia y el cuerpo, ya que otro dualismo y escisión de la psicología moderna era el de cuerpo y mente. Ni las funciones intelectuales ni las emocionales, ni las relaciones entre ellas, son fijas e inmutables. Las relaciones inter-funcionales se modifican en el desarrollo. 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 la vía regia para la combinatoria de emoción y cognición, así como para la reconfiguración del legado histórico-social con la creación de nuevas combinaciones: “no sentimos simplemente..., el hecho de nombrar los sentimientos hace que éstos varíen, ya que tienen relación con nuestros pensamientos...” (Vygotsky, 1930-1997:86-87). En “El problema de la edad”, (Vygotsky, 1932-2006^a:254), Vygotsky analiza dos concepciones opuestas del desarrollo: para una de ellas, 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 el desarrollo como auto-movimiento en el que nuevas combinaciones - entre sujeto y situación social y entre afecto y 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 las pueden recrear y moldear. 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, a su juicio – 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 es así como el problema de la síntesis permanece sin resolver. Caminos posibles de resolución se vinculan al concepto de *dobles negación* de las filosofías dialécticas, pero no ha sido reelaborado 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, una “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, ciencia que en la modernidad se ocupó más bien del comportamiento, de su predicción y su control. La *novedad* trasciende 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, 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 el 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, a la imposibilidad de la apropiación del afecto generado entre tendencias opuestas: es 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 la 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? Es necesario pensar que 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”. Ese desarrollo puede haber contenido 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 los 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 los pensamientos y de la inter-animación de voces (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 parte del 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 ésta ya es una lectura contemporánea, una interacción *problematizadora*, interrogativa, interpelante, de y con la obra de Vygotsky, utilizando aquí la categoría de “problematización”, acuñada por otro pensador de la educación y la psicología, Pablo Freire (1972), a quien Rodríguez Arocho propone (2007) como fértil interlocutor de Vygotsky en el pensamiento sobre la conciencia, la política y la educación.

Justamente, *problematizar* es para Freire una actividad mediante la cual transformamos nuestra conciencia del mundo, cuando no aceptamos irreflexivamente la transmisión de información como transferencia bancaria. La problematización es diálogo y es transformación. Es por esto que se abre sobre la dialéctica y la conciencia un debate entre un contexto de recepción – o varios diferentes – y el contexto de producción de la obra de Vygotsky. Y es que la recepción de su obra convoca también a la re-contextualización, y tal vez, mediando la problematización y la interrogación reflexiva, pueda dar cabida a diferentes re-conceptualizaciones del pensamiento sobre la dialéctica, sobre las contradicciones y tensiones, y sobre las síntesis.

Afirmaba Engels que la 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.

Aparece la dialéctica como movimiento de fuerzas opuestas necesarias para el dinamismo de la complejidad, en el pensamiento de Vygotsky sobre el desarrollo y la educación, que considera, por ejemplo, la “verdad” tanto de los conceptos científicos como de los cotidianos, ya que los primeros posibilitan acceder a lo universal a través de la generalización y abstracción, y los segundos se encarnan en los significados de la experiencia vivida. Ningún concepto, por científico que sea, puede ser verdadero si no encarna un significado para un sujeto que lo piensa y lo siente (Daniels, 2009). Esa es la marca que deja Vygotsky, en nuestra lectura contemporánea de la tensión irreductible

entre los contrarios, en relación a cómo ambos opuestos permanecen y se sostienen en su necesidad recíproca.

Conciencia y Praxis

Finalmente, la *conciencia* guarda 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, interrelación y transformación. Tiene una trama semiótica, y se constituye a partir de la participación del sujeto en prácticas comunicativas y su apropiación del habla. También tiene una trama que la torna producto de prácticas socioculturales históricamente situadas (Rodríguez Arocho, 2009) y capaz a su vez de generar transformaciones de la realidad, a través de la acción y la reflexión sobre la acción individual y colectiva. Es la posibilidad de interiorizar la mirada del otro 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, los escritos de Vygotsky posibilitaron profundizar la conceptualización de las “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* enunciadas, abiertas pero no completadas por el propio 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, pueden orientar 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)

Significatividad de tramas de experiencias-y-conceptos en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores de psicología

El aporte de Rogoff sobre la *participación intensa* puede ser útil para comenzar a pensar cómo se transforman los *agentes psicoeducativos* – su y nuestro *aprendizaje interpersonal expansivo* (Engeström, 2001) – en contextos de práctica profesional en los que se involucran, acuerdan

y colaboran con otros, en escenarios educativos. En estos casos, se pueden – o no – 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 los diferentes agentes en una intervención profesional inter-agencial (Bajkin, 1982).

Retomaremos en esta actividad investigativa inter-agencial que nos proponemos desarrollar, algunas reflexiones y problematizaciones de los análisis de *trayectorias de profesionalización* de “psicólogos y profesores de Psicología en formación”, realizados en la última década en dos universidades de gestión pública nacionales. Enfocaremos los trayectos denominados “prácticas profesionales supervisadas”, “prácticas profesionales y de investigación”, “prácticas de extensión e investigación” y “prácticas de enseñanza de la psicología”, que han sido objeto de indagación e intervención formativa y profesionalizante, en el marco de diferentes Proyectos de Investigación que las tres autoras hemos dirigido y dirijimos.

Retomaremos un análisis cualitativo de las respuestas al *Cuestionario de Situación Problema de la Práctica Docente* (Erausquin et al., 2007) administrado a Profesores de Psicología en Formación, al inicio y cierre de las Prácticas de Enseñanza de la Psicología, en la Facultad de Psicología de UBA, y que fue administrado también a Tutores y Co-tutores responsables de su formación, en 2014. Se re-visitará el análisis de los modelos mentales situacionales y sistemas de actividad de la cohorte 2014 que ya realizamos (Erausquin et al., 2014, 2015), incluyendo en este tramo reflexiones sobre las respuestas a la pregunta – antes y después –: “¿Qué sintió en esa experiencia de intervención?”. Ya hicimos una primera aproximación analítica, en el artículo publicado en *Anuario de Investigaciones UBA 2014* (Erausquin et al., 2014), a las respuestas a esa pregunta en 18 Tutores y 21 Co-Tutores. Se retomará el análisis de las respuestas de 30 *Profesores de Psicología en Formación* de esa misma cohorte, en el último año de Carrera del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, antes y después del trayecto de Prácticas de Enseñanza de la Psicología, último paso para la acreditación y titulación como profesores de psicología de nivel medio y superior, a la luz de las categorías conceptuales que desarrollamos y problematizamos en el presente escrito.

Por otra parte, la misma re-conceptualización y re-contextualización en la experiencia, guiará el análisis de las respuestas a la pregunta “¿qué sintió en la intervención?” pero también “¿cuál fue para ud. la significatividad de esa la experiencia?”, en el Instrumento de Reflexión sobre la Práctica Psico-educativa (Erausquin, Zabaleta, 2014), administrado a Estudiantes y Docentes/Tutores de Psicología, al cierre de su experiencia en Proyectos de Extensión en escenarios escolares, en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. En esa unidad académica, se están analizando los giros, movimientos y cambios de perspectivas y posicionamientos entre el pre-test y el post-test en los Cuestionarios de Situación Problema sobre Profesionalización Psicoeducativa, que harán posible arti-

cular las respuestas a “qué sintió en la experiencia” con su construcción de modelos situacionales de problemas de intervención en escenarios educativos.

Se analizarán respuestas a “la significatividad de la experiencia” en cincuenta extensionistas - Estudiantes, Tutores, Director, Co-Director y Coordinadores -, de tres Proyectos de Extensión Universitaria acreditados en Facultad de Psicología UNLP entre 2011 y 2015, en escuelas primarias, secundarias y de nivel inicial de La Plata, Berisso y Ensenada. Y por otra parte, se analizarán respuestas a la pregunta “¿qué sintió en esa experiencia?”, antes y después en la cohorte 2015 y 2016 de las Prácticas Profesionales Supervisadas en Psicología Educacional, en el penúltimo año de la Carrera de Licenciatura en Psicología, de la Facultad de Psicología de UNLP.

La idea es explorar cualitativamente las respuestas, en cuanto a lo que aparece como: a) el significado de la vivencia, afecto-cognición, en dirección a expandir, anticipar, sintetizar, dar cuenta de lo nuevo, generar apercepciones, tomas de conciencia, meta-análisis, o bien lo que aparece como: b) el significado de la vivencia, o especialmente del afecto, como el de oscurecer, producir “cortocircuito” entre opuestos, invisibilizar, dirimir la contradicción mediante la exclusión de uno de los polos, o su escisión, retornando a posiciones reduccionistas, sin sostener la tensión de la oposición en la unidad de lo complejo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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
- Bajkin, M. (1982) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI
- 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. (2009) “Vygotsky and inclusion”, en Hick, P., Kershner R. & Farrell P.(eds) *Psychology for Inclusive Education. New Directions in Theory and Practice*. London: Routledge.
- De Góes, M.C.R & da Cruz Nazaré, M. (2006) “Sentido, significado y concepto: notas sobre las contribuciones de Lev Vygotski” En: Pro-Posições, v.17, n.2(50)-maio/ago2006. http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/50_dossie_goes_mcr_et al.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,Nº1, Mayor 2015. Mar del Plata: Ed. UMdeP.
- Engeström, Y. (1991) “Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning”, *Learning and Instruction*, Vol. 1, 243-259.
- Engeström Y. (2001) “Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization”, en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, Nº1.
- 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 Idioma: Español Año de publicación: 2014 Volúmen: 5. 1-36. Córdoba, 2014.
- Erausquin C., Basualdo M.E., García Labandal L., Meschman C. (2014) “Formadores de Profesores de Psicología, Prácticas de Enseñanza y Construcción de Saberes: Cruzando Fronteras entre Escenarios y Perspectivas Diferentes” *Anuario de Investigaciones de Psicología*. Ciudad de Buenos Aires: Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones. 2014 vol.XXI n°. p75 - 91. issn 0329-5885. eissn 185111686
- Erausquin C.; García Labandal L.; Basualdo M. E.; MESCHMAN C. (2015) “Perspectivas, conceptualizaciones y sentidos en tramas de formación inicial del Profesorado: la construcción de la profesión del profesor de Psicología”. *Anuario de Investigaciones de Psicología*. Ciudad de Buenos Aires: Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. 2015 vol.XXII n°. p119 - 142. issn 0329-5885. eissn 185111686
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Gonzalez Rey, F.L. (2009) *Psicoterapia, subjetividad y postmodernidad. Una aproximación desde Vygotsky 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) p. 7/23. Universidad Nacional de San Luis, Argentina
- Kitayama S. y Cohen D. (eds.). (2007) *Manual de Psicología Cultural*, Nueva York: Guilford.
- Nisbet, R. (2003) *La formación del pensamiento sociológico* (tomos I y II) Madrid: Amorrortu editores.
- 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. (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.
- Rogoff, B. (1993) *Aprendices de pensamiento. Desarrollo cognitivo en contexto social*. Barcelona: Paidós.
- 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 Nº 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) *Vygotsky 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 educacional". Publicación interna de la cátedra Psicología Educacional 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.
- 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. y otros (1995) "Tendencias actuales en la teoría sociocultural y de la actividad" en Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la Pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- 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. & Ferrari M. (Eds.) (2014). *The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology*. Cambridge UK: Cambridge University Press

Fecha de recepción: 17 de mayo de 2016

Fecha de aceptación: 14 de julio de 2016