

SUBJETIVIDAD EN LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA: DE LA TEORÍA EDUCATIVA VYGOTSKYANA HACIA UNA CONCEPCIÓN COMPLEJA DEL APRENDIZAJE ESCOLAR

David Subero

Universitat de Girona, España

Luis Fernando Brito-Rivera

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Resumen

Las sociedades avanzadas en el siglo XXI se encuentran ante desafíos tales como las grandes movibilidades, convirtiéndose más étnicas y diversas culturalmente. Sin embargo, lejos de caminar hacia la equidad social, estas diferencias se traducen en sociedades que generan de forma institucional desventajas hacia grupos a razón de bajos ingresos, clase social, raza o sexo. La escuela no queda al margen de ello. Desde la perspectiva cultural-histórica, se ha avanzado hacia modelos de justicia social que contextualizan el desarrollo y atienden específicamente a los contextos de la sala de clase, incidiendo en especial en los excluidos. Sin embargo, en dichas aproximaciones, se ha mantenido el carácter lineal y reductivo de los procesos educativos, considerando, de este modo, lo social externo al individuo. Estos procesos, aunque se manifiestan como bien intencionados, han reducido las posibilidades del aprendiz a poder desarrollarse subjetivamente como persona social y capacitada en un mundo complejo repleto de contradicciones históricas y culturales. Como alternativa, bajo la Teoría de la Subjetividad de corte cultural-histórico, se avanza en la comprensión del aprendizaje basado en producciones subjetivas, a partir de la construcción de experiencias de vida del alumno, favoreciendo así el desarrollo y el aprendizaje en el contexto escolar.

Palabras clave: Teoría de la Subjetividad, psicología educativa, perspectiva cultural-histórica, aprendizaje escolar

Abstract

Advanced societies in the 21st century are faced with challenges such as large mobilities, becoming more ethnic and culturally diverse. However, far from walking towards social equity, these differences translate into societies that institutionally generate disadvantages towards low-income groups, social class, race or sex. The school is not left out of it. From the cultural-historical perspective, we have moved towards social justice models that contextualize development and attend specifically to classroom contexts, with special emphasis on the excluded. However, in these approaches, the linear and reductive nature of the educational processes has been maintained, considering, in this way, the social external to the individual. These processes, although manifestly well intentioned, have reduced the chances of the apprentice to develop subjectively as a social person and trained in a complex world full of historical and cultural contradictions. As an alternative, under the Theory of Subjectivity of cultural-historical nature, progress is made in the understanding of learning based on subjective productions, based on the construction of student life experiences, thus favoring development and learning in the school context.

Keywords: Subjectivity Theory, Educational Psychology, Cultural-Historical Approach, School learning.

1. Sociedades móviles, diversas e interconectadas.

La globalización es esencialmente un fenómeno económico, provocado por las nuevas tecnologías de información y comunicación disponibles, lo que ha llevado a la integración global progresiva de los mercados y las empresas, en especial en las Américas, Asia y Europa. También nos ha permitido realizar transacciones financieras rápidamente e interactuar con el mundo; usar tarjetas de crédito para comprar en línea a través de computadoras personales o teléfonos inteligentes, por ejemplo. Sin embargo, la globalización también tiene su impacto en los procesos sociales y culturales de las personas. La movilidad y una amplia gama de identidades diversas (debido a su origen étnico, religión, idioma, cultura, etcétera) es un fenómeno colateral de los procesos globalizadores que a su vez acentúan espacios de “heterogeneidad cultural”. La escuela no es inmune a estos procesos. La presencia de diferentes idiomas, identidades, religiones y tradiciones familiares en las escuelas requiere un pensamiento radical sobre cómo abordar con éxito esta heterogeneidad social y cultural para mantener y garantizar la igualdad y la cohesión social (Vila & Casares, 2009). Esta heterogeneidad que se incorpora en los espacios sociales y, a su vez, tiene su incidencia en la propia escuela a través de los alumnos que participan en ella, hace de la resignificación de la institución escolar una necesidad prioritaria. Es decir, según Coll (2013) existe una falta de sentido en relación a las prácticas escolares que se desarrollan en la escuela por parte del alumnado, en especial por aquellos alumnos más heterogéneos y diversos. La escuela, acostumbrada a una serie de prácticas y metodologías estancas y homogeneizadoras, presenta grandes dificultades para incorporar y reconsiderar sus actividades educativas de forma que sean sensibles cultural y metodológicamente novedosas. De este modo, nos encontramos en una crisis de legitimación de los fundamentos de las propias prácticas escolares. Para superar estas diferencias, es necesario repensar la escuela poniendo el foco en lo social, lo contextual y en las prácticas culturales para mantener y garantizar la igualdad, la justicia y la cohesión social (Vila & Casares, 2009). Algunos autores han definido las prácticas educativas que se basan en la justicia social como aquellas en que los agentes educativos hacen explícita la diversidad y la equidad dentro de dichos procesos luchando contra las desigualdades, las injusticias sociales y la opresión en el territorio o comunidad en que uno vive (Subero *et al*, 2015; Erchick & Tyson, 2013).

Sin embargo, esta heterogeneidad sensible culturalmente con la justicia social y promotora de continuidades educativas de los alumnos, no siempre se han estructurado teóricamente y llevado a la práctica en toda su plenitud. Es decir, muchas experiencias basadas en el marco histórico-cultural, que han tenido como foco las prácticas sociales con los otros mediante el uso de instrumentos para favorecer procesos psicológicos nuevos en el aprendiz, no se han desarrollado de forma que contemplen el proceso de desarrollo del niño en una forma holística e integral. Por ello, a continuación describimos brevemente el origen y el contexto de la visión histórico-cultural más extendida, en especial en occidente y en la psicología soviética oficial, vinculada al momento instrumental de la etapa de Vygotsky (Yasnitsky & van der Veer, 2016; Zavershneva, 2014; González Rey, 2011a), para luego avanzar hacia nuevos desarrollos, también desde un marco histórico-cultural, en los que los procesos de inclusión en la educación y la justicia social cobran un sentido mucho más acotado a las experiencias de vida y emocionalidades del niño en el momento de aprender; es decir, la Teoría de la Subjetividad de González Rey (1998, 2011b, 2016a; González Rey & Mitjans, 2017a, 2017b)

2. Educación y aprendizaje escolar en la comprensión occidental de Vygotsky

El desarrollo de la psicología en Vygotsky tenía una finalidad clara, el desarrollo de una teoría psicológica de la psique específicamente humana. Para Vygotsky, lo humano era aquello que el hombre había producido culturalmente con otros hombres a lo largo de la historia; cumpliendo una función de enculturación y humanización (Rivière, 1988). Por producción cultural, es decir, por los mecanismos que favorecen el desarrollo psicológico del hombre aparecen los símbolos, las herramientas y los objetos. Así, en la teoría cultural-histórica que se nos ha legado desde occidente y que parte de la psicología soviética oficial, se entiende la cultura como un arsenal de herramientas, artificios y dispositivos que acrecientan el nivel de desarrollo psicológico (Van der Veer & Valsiner, 1991). Es a partir de estos mecanismos, y en actividades compartidas con los otros, que es posible la emergencia del hombre cultural. Para comprender dicho proceso, es necesario entender que desde un punto de vista psicológico el desarrollo es el paso de unas funciones psicológicas básicas a otras de superiores. Las funciones psicológicas básicas son aquellas que vienen, de alguna manera, de serie al nacer y que compartimos con otras especies superiores como por ejemplo, la motivación, la memoria a un nivel inicial o bien actividades sensoriales y perceptivas. Sin embargo, estas no nos hacen específicamente humanos. Lo que nos hace humanos es el desarrollo de las segundas, las funciones superiores. Las funciones psicológicas superiores tienen su origen en la vida social, cuando el individuo participa en conjunto con los otros miembros de la comunidad en actividades con intencionalidad educativa. Sin embargo, dicha intencionalidad educativa, la mayor parte del tiempo es promovida y determinada por los adultos más capaces, dejando la agencia del sujeto en un plano secundario. Cuando las formas superiores se desarrollan como funciones psicológicas en el individuo, ha sido necesaria una internalización que se origina en el exterior y culmina en el interior del individuo en un espacio culturalmente organizado. Es decir, lo que se ha venido a llamar la “ley de doble formación” en que se argumenta que:

“la internalización de las formas culturales de la conducta implica la reconstrucción de la actividad psicológica sobre la base de las operaciones con signos” (Vygotsky, 1988, p. 94).

De este modo, para internalizar estas formas culturales y posibilitar la actividad psicológica, es necesario el uso de instrumentos o signos que median entre las personas que participan en el proceso de aprendizaje, y entre los planos externos e internos del individuo. Es en este proceso externo-interno en donde la actividad instrumental se convierte en unidad de análisis, y de alguna manera la actividad que realiza el hombre con ayuda de instrumentos es la que determina la evolución psíquica de la persona (Leontiev, 1983).

Una vez se ha internalizado el instrumento o signo por parte de la persona que aprende, es posible la reorganización de las funciones psicológicas de una forma cualitativamente diferente. El individuo, haciendo uso de una herramienta o habilidad que en un momento dado está en el plano externo y ha sido desarrollada histórica y socialmente, pasa a usar la herramienta de forma individual, para sí mismo, regulando así sus acciones a partir del control voluntario, superando la dependencia y el control del entorno.

Por lo anterior, resulta evidente el carácter central que tienen para Vygotsky los procesos educativos en el desarrollo psicológico. Es más, un carácter deliberado e institucional de los procesos de escolarización optimiza el desarrollo de las funciones psicológicas superiores; por ello la importancia de la escolarización en el proceso de desarrollo del niño. Un ejemplo de ello es el lenguaje, y más específicamente la lecto-escritura. El lenguaje es una herramienta histórica-social que nos sirve para comunicarnos en el plano social, y para regularnos en el plano interno. Sin embargo, si entendemos el lenguaje en una de sus

dimensiones, como el habla, esta puede producirse en todo tipo de contextos y experiencias cotidianas de vida. Sin embargo, al contraponer el habla a la lecto-escritura, las dos dimensiones principales del lenguaje, veremos como la segunda adquiere un carácter más sofisticado desde un punto de vista de función psicológica. En primer lugar, exige una mayor descontextualización (abstracción) del contexto inmediato en donde se genera y solicita por parte del aprendiz un manejo deliberado del lenguaje, una reflexión sobre el lenguaje mismo, así como tener en cuenta los contextos de los destinatarios del escrito (Baquero, 1997). El dominio competente de la lecto-escritura, requiere un refinamiento mayor que las competencias y habilidades desempeñadas en el habla de forma cotidiana, hecho por el cual el aprendizaje escolar en su conjunto requiere de una serie de procedimientos, metodologías, prácticas y actividades específicas para posibilitar mayores cotas de desarrollo en el niño. La lógica Vygotskyana en educación entiende que las herramientas físicas extienden nuestras habilidades físicas, así como nuestras herramientas mentales extienden nuestras habilidades mentales, haciendo posible solucionar problemas y crear soluciones en el mundo actual. De este modo, el aprendizaje escolar se ha de dirigir hacia el dominio autónomo y la descontextualización de los instrumentos de mediación.

La ZDP (Zona de Desarrollo Próximo) ha sido la categoría central sobre la que se han fundamentado las prácticas educativas y el diseño de estrategias de enseñanza desde una perspectiva Vygotskyana. Entendemos la ZDP como:

“La distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o colaborador más capaz” (Vygotsky, 1988 p. 133).

Lo que nos viene a decir la ZDP, es que el buen aprendizaje se efectúa sobre los logros del desarrollo siempre en adquisición, siempre un paso por delante, pero de una forma muy específica para que ese aprendizaje sea efectivo. Es decir, al entender el desarrollo como un proceso en movimiento, y no como algo estable y cristalizado, posibilita avanzar hacia zonas próximas de desarrollo, mediante actividades conjuntas con los otros y movilizando herramientas y signos mediadores en dicho proceso.

A su vez, otras propuestas práctico-metodológicas se han planteado para sugerir al profesor cuál ha de ser su actividad conjunta con el aprendiz en espacios de ZDP. El andamiaje, una categoría complementaria planteada por Word, Bruner y Ross (1976) sugiere lo siguiente:

“es necesaria una situación de interacción entre un sujeto experto, o más experimentado en un dominio, y un novato, o menos experto, en la que el formato de la interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto. La actividad se resuelve colaborativamente teniendo al inicio un control mayor el sujeto experto, pero delegando gradualmente al novato” (p. 95).

Lo que la metáfora del andamiaje plantea es la necesidad, por parte del profesor, de ajustar la ayuda de forma progresiva siendo esta más o menos intensa en relación al nivel de desempeño del niño, y modificable a lo largo del tiempo. El andamiaje debe ser un proceso explícito en el cual el aprendiz ha de asumir que el proceso significa la aceptación de la ayuda del profesor o persona más capaz.

Lo que se sugiere desde el marco Vygotskyano tanto en la categoría de ZDP como en la de Andamiaje es un proceso de apropiación por parte del aprendiz, una apropiación de saberes culturales. Por apropiación se entiende, según Leontiev (1983), la capacidad que tiene la

persona de reproducir las aptitudes y propiedades en un plano interno, cuando estas propiedades y aptitudes han sido históricamente formadas por la especie humana, incluyendo la aptitud de comprender y la de utilizar el lenguaje. El aprendizaje, de este modo, se configura a partir de la apropiación e internalización gradual de herramientas psicológicas (objetos culturales) que propician el dominio de procesos cognitivos, abstractos o elaborados por la mente del aprendiz. De este modo, las funciones intelectuales controlan en gran medida el conjunto de la personalidad (Van der Veer & Valsiner, 1991).

Además de un proceso de apropiación en que las funciones intelectuales copan el desarrollo psicológico humano, nos encontramos ante otra reflexión importante. Tanto la ZDP como el Andamiaje dejan abierto un problema latente en el proceso de adquisición de los aprendizajes, y es el problema de la creatividad. Es decir, si el modelo general del desarrollo plantea que son los adultos quienes regulan las adquisiciones posibles del niño, enfatizando los procesos de adquisición, asimilación e internalización de las herramientas y sistemas culturales, nos preguntamos en qué lugar quedan los procesos de creación del aprendiz, cuando el aprendizaje parece estar determinado y controlado de antemano.

Quizás, para que los aprendices se conviertan en “dueños de su propia conducta” y transformadores activos de su realidad desde un marco histórico-cultural, sería necesario enfatizar los procesos emocionales y creativos en la persona avanzando hacia una comprensión genuina del desarrollo humano, y no determinista. La Teoría de la Subjetividad sugiere una contribución fundamental hacia nuevas vías de comprensión del aprendizaje escolar desde la complejidad del fenómeno educativo.

3. Antecedentes de la complejidad en el aprendizaje escolar.

Parecería, por lo anterior, que la comprensión de Vygotsky sobre el aprendizaje y el desarrollo en el niño en un marco histórico-cultural se aleja de forma cualitativamente diferente de las propuestas que presenta la Teoría de la Subjetividad en el aprendizaje, también desde un marco histórico-cultural. Algunas de ellas podrían ser: 1) la aparente visión cognitivo-céntrica de los procesos de desarrollo, 2) la comprensión de la mente en funciones psicológicas, 3) La dualidad externa-interna, 4) El determinismo social de los procesos de desarrollo y 5) La comprensión de la cultura reducida al uso y manipulación de objetos. Sin embargo, Vygotsky fue un autor complejo y en cierto modo contradictorio, avanzando en diferentes posicionamientos a lo largo de su corta carrera académica y vital. De este modo, las reflexiones anteriores en relación a Vygotsky, son aquellas vinculadas a su período “instrumental” y el que ha llegado con mayor intensidad a ser incorporado en la psicología educativa occidental y en la psicología soviética oficial (Yasnitsky & Van der Veer, 2016; Zavershneva, 2014; González Rey, 2011a). De forma poco elaborada, y en cierto modo inacabada, Vygotsky (González Rey 2011a, 2011b, 2016a) contrarrestó las anteriores características de la psicología marxista de corte instrumental de forma que: 1) se avanza hacia una comprensión de la mente como sistema integral, 2) el desarrollo no solo acontece en lo cognitivo, sino en lo cognitivo-afectivo como unidad, 3) se supera la dualidad externo-interno en base a un sistema dinámico que incorpora a ambos en un mismo proceso, 4) se contempla el carácter generador de la psique frente a la idea de reflejo y el determinismo social preponderante, 5) se abre la experiencia cultural a la experiencia de vida del niño en relación con el ambiente, yendo más allá de la manipulación objetual y 6) se incorpora la creatividad, la imaginación y la fantasía como parte integrante del desarrollo del niño. Para ello, Vygotsky plantea dos conceptos fundamentales para el aprendizaje escolar, que

cambiarán totalmente la forma de entender el marco cultural-histórico. Estos son los conceptos *Perezhivanie* y la SSD (Situación Social del Desarrollo).

Rompiendo con la idea de asimilación como mecanismo de aprendizaje, se propone un sistema alternativo del aprender en relación al niño que, aunque tiene su origen en prácticas sociales e históricas, a partir de su inserción en contextos culturales, no deja de ser un proceso singular y genuino. De este modo, la SSD es la combinación particular de las influencias externas que un niño recibe y las vivencias que desarrolla ante ellas, a partir de su organización psicológica actual (Vygotsky, 1935/1994). Por su lado, *Perezhivanie* (no tiene una traducción fiel del ruso al español, pero suele entenderse por vivencia emocional) es la unidad central de la SSD. *Perezhivanie* es una unidad en la cual están representadas de forma indivisible el medio, es decir, lo experimentado por el niño en relación a la situación externa y, por otra, lo que el propio niño aporta a esa vivencia (González Rey & Mitjans Martínez, 2016). Es decir, ahora es posible entender el-niño-en-su-ambiente como un continuo a partir de las vivencias que el niño experimenta, tales como las experiencias de aprendizaje en la escuela. Estas experiencias en relación al aprendizaje, ya no se conciben como un mecanismo determinado por las influencias externas, sino que tiene un carácter inmediato y va relacionado con las necesidades no solo cognitivas, sino emocionales y afectivas que el niño experimenta en un momento dado. De este modo, ya no existe un efecto reflejo en el aprendizaje de tal modo que la experiencia externa pasa a internalizarse en la mente del individuo de forma lineal y directa, sino que el futuro desarrollo del niño se refracta (como a través de un prisma) a partir de las vivencias del niño. De esa relación entre el ambiente escolar y las necesidades cognitivo-afectivas depende el proceso de aprendizaje. Sin embargo, aunque Vygotsky insinuara al final de su vida la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, este principio se declaró pero no se desarrolló en la psicología soviética ya que la asimilación fue la función esencial en el proceso de aprender (González Rey, 2009; González Rey, Mitjans Martínez & Goulart, 2019).

El laboratorio liderado por Lidia Bozhovich (1981) fue de los pocos que retomó los conceptos de SSD y *Perezhivanie* en la psicología soviética para la comprensión del desarrollo del niño. Bozhovich tuvo como interés el avance en la esfera motivacional de la personalidad, en donde encontró útil los conceptos desarrollados por Vygotsky para considerar que lo que nos moviliza hacia la motivación no surge de forma automática a partir de la asimilación de un objeto externo, sino que es algo más complejo. Esta complejidad hace que las necesidades nuevas tengan su origen en sistemas de motivos, que en su mayor parte depende de las intenciones generadas por el aprendiz, asumiendo por una parte la idea de sistema (de motivos) y la singularidad de este sistema en relación a las características del aprendiz. De este modo, una actividad, como el aprendizaje, no tiene un origen o un motivo concreto, sino diversidad de motivos, constituidos en un sistema que se expresan en la actividad de aprender. *Perezhivanie* se constituye de este modo en una estructura que contempla las necesidades y posibilidades de satisfacción preñada de deseos, propósitos y aspiraciones del niño. Para Bozhovich, es necesario avanzar hacia la comprensión de este sistema complejo de vínculos de necesidades y propósitos para entender como las influencias externas impactan en el desarrollo psíquico del niño, y de este modo, comprender como el aprendizaje acontece de forma eficaz (González Rey & Mitjans Martínez, 2016).

En resumen, aunque la autora reconoce las necesidades y aspiraciones de los niños, así como sus posibilidades de satisfacción para el desarrollo de estrategias favorecedoras de aprendizaje y desarrollo, hay dos objeciones importantes (González Rey, 2014, 2019) que se le hacen y que justifica el salto ontológico hacia la Teoría de la Subjetividad en el aprendizaje

escolar. El primero de ellos es la posibilidad de poder descifrar la influencia externa en el desarrollo psíquico del niño, aunque para ello sea necesario analizar todo su complejo sistema emocional. La segunda de ellas es el establecimiento de regularidades en etapas y edades referentes a la formación de la personalidad relacionadas con el proceso de escolarización; destacando saltos cualitativamente diferentes entre un momento de desarrollo a otro. Como la personalidad tiene un rol fundamental en el aprendizaje escolar, lo que Bozhovich nos indica es la posibilidad de predecir y controlar la influencia externa en el proceso de aprendizaje en relación al niño y el hecho que la adquisición del aprendizaje en el niño sea cualitativamente diferente estableciendo diferencias por etapas o edades.

De este modo, desde el posicionamiento de la subjetividad, no se acepta la afirmación de la posibilidad de predicción de la conducta del niño, dado el complejo sistema en que se entiende la personalidad como expresión de procesos subjetivos. Por otra parte, hacer corresponder etapas de formación de la personalidad con edades y niveles de escolarización parece una concepción simplificada de la complejidad en el desarrollo.

En un marco histórico-cultural, en que la familia y la escuela se constituyen como sistemas dinámicos diversos y heterogéneos, es necesario avanzar hacia la comprensión de la inserción de los niños en el sistema escuela como un proceso complejo. Es decir, entendiendo el desarrollo de la personalidad del niño e incorporando cualquier función o actividad humana en la que los aspectos diversos de la condición social y de los sistemas de relación de las personas estén presentes. La Teoría de la Subjetividad se constituye, así, como posibilitadora de la configuración subjetiva de dichos procesos.

4. La subjetividad como ontología en la escolaridad

Para hacer un despliegue sobre los conceptos más relevantes de la Teoría de la Subjetividad, es necesario preguntarnos qué significa aprender en la escuela desde esta ontología compleja histórico-cultural. Para responder a la pregunta vamos a empezar destacando aquello que no es aprendizaje en el marco de la subjetividad. No es aprendizaje entender que el alumno aprende de un solo modo mediante una forma universal de aprender. No es aprendizaje cuando el alumno asimila los contenidos presentados en un sentido esencialmente reproductivo y memorístico. No es aprendizaje cuando este, depende en exclusiva de las capacidades intelectuales de los aprendices. Y no es dificultad del aprendizaje cuando se prefiere problematizar y etiquetar tendencias de comportamiento que no son “normales” hacia orígenes y casuísticas biológicas o médicas, cuando su abordaje tendría que ser en gran medida psicológico, educativo y situado en el fomento del aprendizaje escolar.

A su vez, desde la visión de la subjetividad, es necesario entender el aprendizaje escolar como una trama entrelazada de experiencias diversas de la historia de vida y del contexto actual del aprendiz. La visión del aprendizaje centrada en los procesos cognitivos, redujo el aprender a la asimilación de contenidos estancos de forma progresiva, cuantitativa y acrítica. Cuantos más contenidos adquirías y podías recordar, mejor era tu desempeño y, por ende, mayor tus posibilidades de aprender. Esta ecuación lineal sobre el aprendizaje, dejó por el camino procesos tales como la emocionalidad, la imaginación y la fantasía, además de promulgar solo una única estrategia, principio y acción en el proceso de aprender. Sin embargo, la subjetividad rompe con la uniformidad y avanza en las integraciones simbólicas y emocionales organizadas en las experiencias de vida del aprendiz. El origen de estas unidades parte de los individuos, la cultura y están históricamente constituidas en los espacios sociales de sus prácticas y en sus modos de vida (González Rey & Mitjás

Martínez, 2017a, 2017b). Sin embargo, estas unidades, al contrario de otros procesos como el reflejo o la refracción, superan cualquier tipo de determinismo o predictibilidad para constituirse como procesos de carácter multidimensional, recursivo, contradictorio e imprevisible. Los sentidos subjetivos –flujo de unidades simbólico-emocionales– y las configuraciones subjetivas –conjunto de sentidos subjetivos–, hacen posible la singularidad y novedad en los procesos de aprendizaje de los aprendices. Por sentido subjetivo, González Rey entiende la relación particular que se produce entre los procesos simbólicos y las emociones en un espacio de actividad culturalmente delimitado del individuo, en el cual ambos procesos se implican de forma recíproca sin que uno sea la causa del otro (González Rey 2017a, 2017b). Las configuraciones subjetivas, por su parte, constituyen núcleos dinámicos de organización que se nutren de sentidos subjetivos muy diversos, procedentes de diferentes zonas de experiencia social e individual (González Rey, 2018). Lo relevante de las configuraciones subjetivas en relación al aprendizaje, además de ser organizaciones dinámicas de la personalidad del niño que tienen una relativa estabilidad, es su valor subjetivo singular en la experiencia de vida del aprendiz.

De este modo, dimensiones de la persona como la identidad, la autoestima, los valores o la motivación en relación al aprendizaje se convierten en configuraciones subjetivas de la persona cuando estas se constituyen de forma compleja de un modo único, particular, y genuino. Es decir, un alumno en una institución escolar podrá o no configurar subjetivamente su identidad dependiendo de cómo viva las definiciones culturales de raza, género, religión o bien las características físicas. Estas definiciones culturales, adquieren un valor subjetivo singular a partir de la subjetividad social e individual. Es decir, la constitución de las configuraciones subjetivas son tanto sociales como individuales. La subjetividad social es un sistema integrado de configuraciones subjetivas –grupales e individuales– que se articulan en los diferentes niveles de la vida social (Mitjans Martínez & González Rey, 2017a, p. 88). Por ejemplo, la subjetividad social de la escuela no expresa solo lo que ocurre en el interior de la vida social, sino que expresa efectos colaterales y expresiones dominantes de otros discursos y prácticas sociales que, aparentemente distantes del día a día escolar, están presentes en forma de sentidos subjetivos en las configuraciones subjetivas sociales de las diferentes actividades y eventos escolares (González Rey, 2013). Por su parte, la subjetividad individual vendrá guiada por el conjunto de experiencias de vida del alumno como un flujo de unidades simbólico-emocionales que se configuran junto a la subjetividad social en un mismo sistema con dos configuraciones simultáneas diferentes. La forma en que el aprendiz sea capaz de posicionarse ante la subjetividad social e individual, puede afianzar su rol activo en el proceso de aprendizaje delimitando y desarrollando espacios personales de control y dominio en las actividades en donde se desenvuelve. Es lo que se ha venido a llamar la emergencia como sujeto (González Rey, 2010). Por sujeto se entiende como aquel individuo o grupo que es capaz de generar un camino alternativo de subjetivación en el espacio institucional normativo en el que actúa (González Rey & Mitjans Martínez, 2017a, p.72). Cuando la configuración subjetiva de la identidad, la autoestima o la motivación es capaz de generar un camino alternativo de subjetivación –a través de mayores cotas de inteligibilidad– dentro del espacio normativo institucional en que actúa –la escuela–, el aprendizaje se da lugar. Ejemplos de este posicionamiento activo es una actitud por parte del alumno en que tiene una posición personalizada, intencional, reflexiva, imaginativa, hace preguntas interesantes, participa con sus preocupaciones, trabaja con ejemplos de su experiencia, etcétera. Dicho aprendizaje, es un aprendizaje que se configura en proyectos, puntos de vista y reflexiones personales y avanza hacia vías de desarrollo propias del aprendiz.

Mitjans Martínez & González Rey (2017) han establecido dos tipologías de aprendizaje que serían específicos de la expresión subjetiva y compleja, siendo coherentes con los sistemas de configuraciones subjetivas de las que forman parte. Nos referimos a los aprendizajes comprensivo y creativo. Por una parte, el aprendizaje comprensivo exige una postura activa del aprendiz enfatizando la comprensión del conocimiento y la relación de este con otros conocimientos o experiencias vividas. La reflexión es un elemento central en este aprendizaje y se promueve poder movilizarla en diversidad de situaciones y experiencias de vida. Por su parte, el aprendizaje creativo destaca por la personalización de la información o conocimiento, confrontar los aprendizajes adquiridos –es decir, no adquirirlos pasivamente sino tomar una postura activa y crítica frente a estos– y producir y generar nuevas ideas que vayan más allá del conocimiento presentado (Mitjans Martínez, 2012a, 2012b). Lo original del aprendizaje creativo es el hecho de que trasciende la apropiación comprensiva de la información. Es decir, no nos conformamos con una adquisición de los conocimientos, sino que a partir de estos generamos nuevas alternativas e hipótesis y nuevas ideas sobre el objeto de conocimiento. Así, este tipo de aprendizaje se diferencia en su carácter productivo, generador y transformador del aprendiz, en dónde la imaginación tiene un rol fundamental (Mitjans Martínez & González Rey, 2017).

Desde el punto de vista del desarrollo de la subjetividad del aprendiz, cuando nos referimos al aprendizaje escolar lo hacemos haciendo referencia a estas dos tipologías de aprendizaje; la comprensiva y la creativa. Las dos se configuran subjetivamente en el curso del proceso de aprender, permitiendo afirmar su carácter subjetivo. En esas formas de aprender el alumno se implica en su carácter activo, intencional y emocional, generando sentidos subjetivos favorecedores del proceso de aprender (Mitjans Martínez 2013a, 2013b; Subero & Esteban-Guitart, 2020). Lo novedoso de esta postura en relación al aprendizaje, y que viene caracterizada en el aprendizaje creativo, es el carácter auto-generador expresado por el aprendiz en su configuración subjetiva para aprender. Este hecho, rompe con gran parte de la lógica histórico-cultural tradicional que entendía que el proceso de desarrollo viene de fuera, y es desde fuera que se producen avances en el desarrollo a partir del aprendizaje. Sin embargo, enfatizando el carácter generador del proceso de desarrollo humano, el aprendiz se implica subjetivamente en el curso de sentidos subjetivos diversos que se expresan en un nivel simbólico-emocional en múltiples experiencias socioculturales (género, raza, historia, familia, grupos sociales, condición social, etcétera) pero de una forma particular y subjetiva. Es decir, ni las experiencias socioculturales, ni la propia escuela, determinan directamente el tipo de cualidad del aprendizaje. Es importante dejar claro que ninguna influencia externa actúa directamente sobre el individuo. La acción del individuo jamás podrá ser determinada ni condicionada desde fuera. La razón, es que las experiencias son configuradas subjetivamente en unidades simbólico-emocionales, sentidos subjetivos que el aprendiz produjo en el proceso de esas vivencias, tramas compleja de hechos, que solo es posible colorear a partir de la inteligibilidad, interpretación y construcción que los propios aprendices realizan en relación a sus propias configuraciones subjetivas. De tal modo, los múltiples sentidos subjetivos serán distintos para cada uno de los aprendices, y comprendidos subjetivamente de forma particularizada y singular.

Para avanzar hacia mayores cotas de inteligibilidad y comprensión del fenómeno subjetivo por parte del aprendiz en el espacio escolar, son necesarios los procesos relacionales en dónde el diálogo tiene un importante papel. Las relaciones en la escuela, de forma tanto individual como grupal, se desenvuelven y configuran subjetivamente en sistemas de relaciones sociales. Como ya hemos mencionado con anterioridad, la subjetividad social de

la escuela junto con la historia de vida de cada aprendiz genera sentidos subjetivos diferenciados que posibilitan o bien frenan sus procesos de desarrollo. Es a partir de las relaciones establecidas con los profesores y compañeros, entendidas como sistemas de comunicación que se generan en los espacios sociales escolares, que es posible dar continuidad al flujo dinámico de sentidos subjetivos vinculados al aprendizaje y promover la emergencia de nuevos sentidos subjetivos genuinos, que pueda abrir nuevas vías de desarrollo y subjetivación.

A continuación, vamos a presentar un caso que se encuadra dentro de lo que aquí llamamos el desarrollo de la subjetividad en la psicología educativa, dentro del marco-histórico-cultural. En él, se destacan las contribuciones de la teoría y se ejemplifican de forma práctica algunos procesos fundamentales como los sentidos y las configuraciones subjetivas, la subjetividad social, la emergencia del sujeto o bien los procesos de comunicación en su desarrollo.

5. El caso de Joao: Experiencias de desarrollo subjetivo en la escuela.

Cuando nos acercamos a casos prácticos en la escuela, a menudo llaman nuestra atención por la forma en que el aprendiz, se relaciona y vive su experiencia. Esta experiencia escolar, a menudo es destacada por los docentes por la presencia de dificultades de aprendizaje. Por dificultades de aprendizaje se entienden las formas diversas en que se expresan el no cumplimiento de las exigencias establecidas por el sistema educativo normalizado (Rossato & Mitjás Martínez, 2011). Desde la Teoría de la Subjetividad, sin obviar que existen algunas dificultades que tienen su origen en problemas bio-orgánicos, se entiende que actualmente hay una sobre categorización de casos entendidos como problemas de aprendizaje que podrían ser abordados si se pusiera el foco en las configuraciones de sentidos subjetivos organizados por el alumno en el proceso de aprender.

Un ejemplo de ello es el estudio de caso llevado a cabo por Rossato (2009) en su tesis doctoral. En dicha tesis, la autora ha abordado la relación de la subjetividad con las dificultades de aprendizaje y cómo este tipo de relación influye en el aprendizaje. De este modo, el caso de Joao nos permite comprender las dificultades de aprendizaje desde una nueva perspectiva a partir de complejas y dinámicas redes de producciones subjetivas. El componente metodológico se desenvuelve a partir de momentos en que la producción subjetiva de Joao emerge durante diálogos y actividades a través de la implicación espontánea en el aula con la investigadora.

Haciendo una descripción exhaustiva del caso (Rossato, 2009; González Rey, Mitjás Martínez, Rossato & Goulart, 2017), Joao presentaba sospechas de Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y en la escuela era visto como un niño con serias dificultades para seguir la clase (problemas de concentración y de prestar atención a la profesora) y solo tenía interés por el dibujo. Además, era visto como un alumno inquieto que vivía “perdiendo el tiempo”. La visión de la familia no era muy diferente, Joao presentaba una actitud de rechazo y a veces agresiva en casa; su madre lo definía como rebelde. En el caso de Joao, la situación familiar tenía un alto peso en relación al origen de sus sentidos subjetivos y a la forma en cómo este los había subjetivado. En un primer momento, Joao vive con su madre y la pareja de su madre en casa. No conoce personalmente a su padre biológico, solo sabe que vive en otra ciudad y de forma esporádica hablan por teléfono. A medida que la investigadora se acercó a la familia mediante la conversación y la observación, se dio cuenta que la madre y la pareja de esta rechazaban al padre biológico, intentando silenciar su existencia. Esto hacía que Joao los rechazara y mostrara cierta agresividad en casa. De este modo, la configuración subjetiva de Joao con su familia se

expresaba por medio de la rebeldía, la confrontación y la agresividad. Es decir, se sugería que eran los sentidos subjetivos dominantes los que limitaban en un inicio las posibilidades de aprender del alumno (González Rey, Mitjáns Martínez, Rossato & Goulart, 2017).

Como el flujo de unidades simbólico-emocionales no son propias de uno u otro contexto, sino que se configuran en espacios sociales en donde el aprendiz transita, estas configuraciones subjetivas que expresaban dificultades y confrontación en la familia, también se configuraron subjetivamente en la escuela. Es decir, la falta de integración afectiva por la ausencia del padre biológico no se puede separar de la configuración subjetiva de Joao, teniendo repercusión en la forma en que las actividades de la escuela se configuraban subjetivamente. Así, en la escuela Joao era visto como un niño con problemas de comportamiento, y era categorizado como problemático.

Esta rápida categorización de la escuela tiene su origen en la subjetividad social de la institución. El rol intelectual e instrumental del aprendizaje implica observar al aprendiz en función de su desempeño académico, desinteresándose de otros recursos tales como los subjetivos. La categorización de las dificultades a raíz de los comportamientos “anormales” de Joao, daba una respuesta sencilla al porqué de esa dificultad y tranquilizaba al docente porque delegaba la responsabilidad al posible “trastorno”. De este modo, el conocimiento de la vida personal, la emocionalidad y las otras dimensiones de la vida de Joao no formaban parte de la preocupación de los docentes en relación al desarrollo del aprendizaje del niño.

Sin embargo, Joao era activo en diferentes facetas de su vida. Es decir, era creativo cuando la profesora le preguntaba, además de mantener posiciones propias en los diferentes espacios en donde interactuaba. Estas habilidades solamente empezaron a ser percibidas por la mirada sensible de una nueva profesora. A partir de una de sus pasiones, como era el dibujo, Joao fue propuesto en un programa especial para mejorar sus habilidades y aprender algunas técnicas para perfeccionarse. A partir de la reafirmación y confianza que la nueva profesora tenía en él, dedicándole tiempo y atención, y a partir de espacios de reflexión y comunicación teniendo el dibujo como espacio de sentidos subjetivos reconocido en la escuela, Joao vivió el aula como un lugar en donde sentirse valorado. Este hecho empezó a generar nuevos sentidos subjetivos en el aprendiz, que facilitó cambios en relación a sus compañeros y asentó las bases para el establecimiento de configuraciones subjetivas de las experiencias de Joao en la escuela, pasando de ser una barrera hacia las posibilidades de aprender a ser un facilitador del aprendizaje. Las mejoras que experimentaba en el espacio escolar, a partir de prestar más atención en el aula, a tener mejores resultados en la escuela y a sentir más confianza hizo que se sintiera más amistoso con sus padres. Es decir, las mejoras experimentadas en la escuela, abrían posibilidades de mejora en las dinámicas familiares. Así, a partir de una nueva configuración subjetiva, integrada por nuevos sentidos subjetivos que eran generados simultáneamente en la escuela y en la familia, se avanzaba hacia la autoconfianza y la emergencia de una nueva identidad en Joao, desarrollándose una nueva percepción de sí mismo y constituyéndose como sujeto tanto en la familia como en la escuela. Las mejoras en las relaciones familiares también facilitaron avances en relación a la figura del padre biológico, que fue entendido como un proceso de conocimiento del niño, y no como un intento de sustitución o de rechazo hacia la madre y la pareja de esta.

De este modo, la forma de acercarse al aprendiz es importante que se haga con la pretensión de construir una representación de quién es el niño y de cuáles son sus procesos subjetivos y operacionales envueltos en su aprendizaje. La posible vía de solución o de cambio de la

situación es un proceso constructivo que se elabora conjuntamente con el aprendiz en dinámicas dialógicas, momentos relacionales entre el profesor y el niño, como un espacio fundamental para generar sentido a lo que hace. Así, es posible hacer emerger hipótesis sobre la situación que está limitando las posibilidades de aprender y construir de conjunto alternativas para abrir nuevas vías de subjetivación, que serán siempre imprevisibles, genuinas y novedosas ya que partirán de los nuevos sentidos subjetivos que el niño producirá en su proceso de aprendizaje escolar.

6. Conclusiones

Al inicio del presente artículo, hemos perfilado la necesidad de entender el aprendizaje escolar en un marco sensible con la justicia social educativa. A nuestro entender, no hay forma mejor de poder aproximarse a la justicia social que a partir de una lectura histórico-cultural de los procesos de desarrollo del aprendiz. Es decir, poniendo encima de la mesa el origen del desarrollo humano en los procesos históricos y culturales en los que transita y vive sus experiencias. Sin embargo, la visión más extendida en occidente del enfoque histórico-cultural se ha vinculado con una comprensión instrumental de los procesos psicológicos humanos. El aprendizaje se reduce a la constitución de funciones psicológicas superiores dentro de la psique del aprendiz, que a partir de la manipulación de objetos externos, y con la ayuda de otros más capaces que participan mediante signos y herramientas, se interioriza de forma progresiva. La actividad con objetos, durante mucho tiempo en la psicología soviética, ha sido la forma más popular de entender la cultura en detrimento de otras visiones más complejas e integrales de interacción entre el sujeto y el ambiente, como las propuestas por Vygotsky en la última etapa de su vida en base a los conceptos de *Perezhivanie* y *Situación Social del Desarrollo*. Bozhovich, recuperó dichos conceptos para el desarrollo de la teoría de la personalidad y avanzó en gran medida en una visión de sistemas de motivos en un momento histórico en que la teoría de la actividad y su comprensión del aprendizaje como reflejo eran la postura dominante. Sin embargo, en los avances de Bozhovich, todavía quedaban remanentes de una graduación del desarrollo por etapas y edades, así como la posible predictibilidad de los procesos de desarrollo que hacían necesario un paso cualitativo más hacia una nueva ontología del desarrollo humano en donde la complejidad tuviera un factor central en el proceso; la Teoría de la Subjetividad de González Rey. De este modo, el aprendizaje se constituyó como una suerte de procesos subjetivos que avanzó en la comprensión de una gran diversidad de comportamientos y situaciones en los contextos educativos. A partir de los conceptos de sentido subjetivo y configuración subjetiva asociados a la historia de vida y al contexto actual del aprendiz, es posible entender el aprendizaje en toda su magnitud y pluralidad. Así, el posicionamiento del aprendiz frente al devenir del aprendizaje es fundamental. La forma en que el aprendiz vive las múltiples condiciones sociales (como raza, género, discapacidad, afectos, etcétera) configuran la actividad de aprender y son responsables de muchos comportamientos que, lejos de ser trastornos o dificultades de aprendizaje, están asociados a la falta de comprensión de los sentidos subjetivos del aprendiz, y a la precariedad del sistema de comunicación y relación entre el aprendiz y su entorno. Entendemos que, una perspectiva realmente inclusiva en educación, hace necesario avanzar en la concepción del aprendizaje como un proceso favorecedor de las transformaciones de los aprendices, en donde los profesionales educativos tienen un papel destacado. Avanzar en la comprensión compleja de los procesos de aprendizaje escolar significa ser sensibles a los procesos singulares de los alumnos, a su subjetividad.

Referencias bibliográficas

- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Aique.
- Bozhovich, L. (1981). *La personalidad y su formación en la edad infantil: investigaciones psicológicas*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36. Retrieved from http://giddet.psicol.unam.mx/biblioteca/uso_tic/coll_curriculum_escolar_nueva_ecologia.pdf
- Erchick, D. B., & Tyson, C. A. (2013). Social justice in a mathematics education professional development program: Coach growth progressions. *American International Journal of Social Science*, 2(8), 1-9.
- _____. (1998). La cuestión de la subjetividad en un marco histórico-cultural. *Psicología escolar e Educativa*, 2(3), 229-246. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85571998000300003>
- _____. (2009). Historical relevance of Vygotsky's work: Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outlines. Critical Practice Studies*, 11(1), 59-73.
- _____. (2010). O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In Tacca, M. C. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006.
- _____. (2011a) *El pensamiento de Vygotsky: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*. México: Trillas.
- _____. (2011b). A re-examination of defining moments in Vygotsky's work and their implications for his continuing legacy. *Mind, Culture, and Activity*, 18, 257–275. doi:10.1080/10749030903338517.
- _____. (2013). Da cognição aos modelos subjetivos de produção intelectual no aprendizagem. Projeto arquivado pelo CNPq no edital de bolsa de produtividade em pesquisa (Documento não publicado).
- _____. (2014). Advancing further the history of Soviet psychology: Moving forward from dominant representations in Western and Soviet psychology. *History of Psychology*, 17(1), 60-78. doi: 10.1037/a0035565
- _____. (2016a). Vygotsky's concept of perezhivanie in the psychology of art and at the final moment of his work: Advancing his legacy. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 305–314. <http://dx.doi.org/10.1080/10749039.2016.11861966>
- _____. (2018). Subjectivity in debate: Some reconstructed philosophical premises to advance its discussion in psychology. *Journal for The Theory of Social Behaviour*. 1-23. DOI: 10.1111/jtsb.12200
- _____. (2019). *Subjectivity as a new theoretical, epistemological, and methodological pathway within Cultural-Historical Psychology*. En F. González Rey, A. Mitjans Martínez, & D. M. Goulart (eds.), *Subjectivity within Cultural-Historical approach* (pp. 21-60). Singapore: Springer
- González Rey, F. & Mitjans Martínez, A. (2016). Perezhivanie: Advancing on its implication for the cultural-historical approach. *International Journal in Early Childhood Education*, 17, 143-160.
- _____. (2017a). *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Brasil: Alínea.
- _____. (2017b). El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 13(2), 3-20. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

- González Rey, F., Mitjans Martínez, A., Rossato, M., & Goulart, D. (2017) *The Relevance of the Concept of Subjective Configuration in Discussing Human Development*. En M. Flear, F. González Rey & N. Veresov (eds.), *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity* (pp. 217-243). Singapore: Springer
- González Rey, F., Mitjans Martínez, A. y Goulart, D. M. (Eds.) (2019). *Subjectivity within Cultural-Historical Approach*. Singapore: Springer.
- Leontiev, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*, Madrid: Akal.
- Mitjans Martínez, A. (2012a). Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In Mitjans Martínez, A., Scoz, B., Castanho, M. (Orgs.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Ed. Brasília: Liber Livro, p. 85-109
- _____. (2012b). Aprendizagem criativa: desafios para a prática pedagógica. In: Nunes, C.P. (Org.). *Didática e formacao de professores*. Editorial Unijuí, p. 93-124.
- _____. (2013a). Aprendizaje Creativo: Desafíos para la práctica pedagógica. *Revista CS 11*, 311–341. issn: 2011– 0324
- _____. (2013b). Creatividad y Subjetividad: Su expresión en el contexto escolar. *Revista Diversitas-Perspectivas en psicología*, 9(2), 427-434. issn: 1794-999
- Mitjans Martínez, A. y González Rey, F. (2017). *Psicologia, educação e aprendizagem escolar. Avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Rivière, A. (1988) *La psicología de Vigotski*, Madrid: Visor.
- Rossato, M. (2009) *O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar*. Tese Doutorado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília.
- Rossato, M. & Mitjans Martínez, A. (2011) *A superação das dificuldades de aprendizagem e as mudanças na subjetividade*. In: Mitjans Martínez, A.; Tacca, M. C. (Orgs.). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência*. Campinas: Alínea. pp.71-107.
- Subero, D. y Esteban-Guitart (2020). Más allá del aprendizaje escolar: El rol de la subjetividad en el enfoque de los fondos de identidad. *Teoría de la Educación*. 32, 213-236. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.22955>
- Subero, D., Vila, I., & Esteban-Guitart, M. (2015). Some Contemporary Forms of the Funds of Knowledge Approach. Developing Culturally Responsive Pedagogy for Social Justice. *International Journal of Educational Psychology*, 4(1), 33-53. doi: 10.4471/ijep.2015.02
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1991) *Understanding Vigotsky: a quest for synthesis*, Blackell, Oxford: Blackwells.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* [título original: Mind in society: The development of higher psychological processes]. México: Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (1935/1994). The problem of the environment. En R. van der Veer y J. Valsiner (eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 338-355). Oxford: Blackwell.
- Vila, I. & Casares, R. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona, Horsori Editorial.
- Wood, D., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Yasnitsky, A., & van der Veer, R. (Eds.). (2016). *Vygotski revisitado: una historia crítica de su context y legado*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Zavershneva, E. (2014). The problem of consciousness in Vygotsky's cultural-historical psychology. In A. Yasnitsky, R. van der Veer, & M. Ferrari (Eds.), *The Cambridge handbook of cultural-historical psychology* (pp. 63–98). New York, NY: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139028097.005>