

HACIA UNA PSICOLOGÍA DE LA EXPERIENCIA. APORTACIONES DE LA PSICOLOGÍA TRANSACCIONAL Y LA TEORÍA DE LA SUBJETIVIDAD*

TOWARDS A PSYCHOLOGY OF EXPERIENCE. SOME CONTRIBUTIONS FROM THE
TRANSACTIONAL PSYCHOLOGY AND THE THEORY OF SUBJECTIVITY

Recibido: 17 de diciembre de 2019 | Aceptado: 26 de agosto de 2020

David **Subero** ¹, Moisés **Esteban-Guitart** ¹

¹. Universidad de Girona, España

RESUMEN

La tesis que se desarrolla en el siguiente artículo sostiene que la *perezhivanie* (vivencia o experiencia humana), entendida como unidades dinámicas simbólico-afectivas, que incluyen irreduciblemente el individuo-contexto produciendo realidades psicológicas, sociales y culturales, ayuda a superar las visiones dicotómicas, de tradición cartesiana, entre mente y cuerpo, individuo-sociedad o inteligencia-cognición versus emoción. Se sugiere, de esta manera, la necesidad de comprender las experiencias de vida como síntesis inacabadas, impredecibles y creativas entre la persona en desarrollo y el ambiente. Poniendo el foco en el aprendizaje, se presentan dos aproximaciones contemporáneas que refuerzan dicha idea, a saber: la psicología transaccional y la teoría de la subjetividad. La primera sostiene una comprensión de la realidad en términos de “eventos/procesos” más que de “cosas/entidades”, coherente con una ontología de la vida como flujo constante. La segunda, propone la construcción de una nueva ontología de la subjetividad en donde el flujo constante de experiencias de vida es comprendido a partir de procesos y organizaciones simbólico-emocionales que son generadas por los seres humanos, siendo de este modo procesos cualitativamente diferente a los psíquicos. Discutimos dichas aproximaciones en el marco de un proyecto vygotskiano inconcluso vinculado a la construcción de una psicología de la experiencia humana.

PALABRAS CLAVE: Perezhivanie, subjetividad, experiencia, Vygotski

ABSTRACT

In this paper it is argued that *perezhivanie* (i.e., lived experience), understood as dynamic symbolic-affective units, which irreducibly includes the individual-context producing psychological, social and cultural experiences, allows to overcome some traditional dualisms based on cartesian legacy between mind and body, individual and society or intelligence-cognition versus emotion. It is assumed, in that regard, the need to understand life experiences as unfinished, unpredictable, and creative synthesis between the developing person and the environment. Putting the focus on learning, it is presented two contemporary approaches that reinforce this idea: the transactional psychology and the theory of subjectivity. According to the first one, the reality is defined as “event/processes” in an ontology of life as a constant movement and change rather than of composed by fixed “things/entities”. Regarding the second one, it is proposed a new ontology of subjectivity where the constant movement of lived experiences is understood as processes and symbolic-emotional organizations that are generated by human being, thus being qualitatively different processes from psyche. Both approaches are discussed in the context of an unfinished Vygotskian project on the elaboration of a psychology of human experience.

KEYWORDS: Perezhivanie, subjectivity, experience, Vygotsky

* Este trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (MINECO), la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, UE) [número de referencia del proyecto: EDU2017-83363-R]. Para información sobre esta investigación deben comunicarse con el Dr. David Subero al email: david.subero@udg.edu

INTRODUCCIÓN

La psicología tradicional se ha caracterizado por una mirada individualista de los procesos de desarrollo humano (Esteban-Guitart, 2008; 2010). El aprendizaje puede ser un buen ejemplo de ello. El aprendizaje suele ser entendido como aprendizaje del individuo. Por ejemplo, así es en el constructivismo piagetiano y en gran parte de las teorías cognoscitivas del aprendizaje y la educación (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

Estas aproximaciones se sustentan en sistemas filosóficos que postulan una brecha entre los individuos, la psicología humana y los objetos de la realidad circundante. El individuo, de este modo, nunca está en relación con los demás individuos u objetos en el espacio, sino más bien funciona como realidad autónoma más o menos aislada. Es decir, no hay una relación integral ni entre los individuos ni entre el individuo y el ambiente, solamente existen distribuciones espaciales de estos individuos y las cosas (Roth, 2019). Esta visión tiene su origen filosófico en las ideas de Descartes y Kant.

En la obra de Descartes (1637/1978), la dicotomía cuerpo-mente es un hecho ontológico. Descartes entiende que la mente, razón o pensamiento (“*res cogitans*”) es incorpóral y distinta al cuerpo o materia (“*res extensa*”), que comprende todo aquello que tiene extensión, es decir, que ocupa un espacio temporal. De modo que, para el filósofo francés, el ser humano se compone de dos substancias, independientes entre sí, aunque interactúan, la *res cogitans* y la *res extensa*. Ésta última subsidiaria de la substancia pensante, que se sirve de la *res extensa*, pero existe independientemente a ella.

El origen de esta reflexión es la idea cartesiana de “partes extra partes”, la cual entendía que cada punto del espacio es independiente de cualquier otro punto. De esta forma, una persona no puede coincidir con otra persona en un punto específico del

espacio. De este modo, el espacio está lleno de entidades, cuerpos y objetos que ocupan regiones. En el caso de la relación entre una persona y otra, como los dos cuerpos en el espacio están separados, y los dos cuerpos tienen dos mentes, las dos mentes son precisamente dos entidades separadas porque los cuerpos están separados. De este modo, desde un punto de vista psicológico, cada persona tendrá su propia construcción mental de la tarea, de lo que está sucediendo y de cualquier cosa que esté sucediendo; derivando sus implicaciones individualizadoras en relación al desarrollo humano y al aprendizaje. Por ejemplo, el lenguaje propiamente dicho es entendido como un proceso que separa la mente como objeto inmaterial (significados) y objeto material vinculada al cuerpo (percepción, sonidos escuchados por las palabras), materializando la separación entre mente y cuerpo, interior y exterior y entre el yo y el ambiente. Además de la dualidad cuerpo y mente promovida por Descartes, este hecho supone también una separación entre el ámbito de lo afectivo y emocional, por una parte, y lo intelectual, la razón, por otra (Damasio, 1995).

Para Kant (1781/1978), las distribuciones espaciales de los individuos en el ambiente son anteriores a la experiencia y a la cognición. Es decir, son realidades apriorísticas. Este planteamiento también separa a los “ocupantes” del cuerpo, las mentes, llevando al individuo a formar porciones separadas de uno mismo. De hecho, con la separación kantiana entre “fenómeno” (realidad percibida e interpretada para uno o una) y “noúmeno” (realidad o cosa en sí, inalcanzable epistemológicamente), no solamente prolonga el dualismo cartesiano sino que se acaba reduciendo ontológicamente la complejidad del mundo a la construcción psicológica del sujeto, a partir de las categorías apriorísticas de espacio, como forma pura de la sensibilidad, y tiempo, en tanto que forma del sentido interno y condición formal de todos los fenómenos. En relación con lo anterior, Emmanuel Kant afirma:

La capacidad (receptividad) de recibir representaciones, al ser afectadas por los objetos, se llama “sensibilidad”. La ciencia de todos los principios de la sensibilidad a priori lo llamo “estética trascendental” (...) todas nuestras intuiciones no son más que una representación fenoménica. Permanece para nosotros absolutamente desconocido qué sean los objetos en sí, independientemente de toda esa receptividad de nuestra sensibilidad (Kant, 1781/1978, p. 7).

Se podría argumentar que, hasta la actualidad, la psicología no ha superado esta dicotomía centrándose exclusivamente en uno (fisiología) u otro aspecto (mente, construcciones mentales), así como sosteniendo, ya sea explícita o implícitamente, una separación no solamente entre individuo y sociedad, sino también entre mente-pensamiento y mundo empírico o material. Un dualismo metafísico y ontológico que aparece como un campo de batalla en los desarrollos teóricos contemporáneos vinculados a perspectivas psicológicas de carácter ecológico –socioculturales y situadas– (Jornet y Damsa, en prensa; Jornet, Roth y Krange, 2016).

Esta dualidad entre lo interno y lo externo, entre la mente y el cuerpo, entre la razón y la emoción, entre lo social y lo individual, entre el objeto y la mente, se ha mantenido incluso en la visión instrumentalista de la teoría y obra vygotskiana que ha prevalecido en la recepción e interpretación de la misma que se ha hecho en Occidente, así como en la psicología soviética (González Rey, 2009, 2014; Rodríguez Ochoa, 2013; Vygotski, 1978). En este sentido, la etapa central y más conocida de Vygotski ha sido el llamado “periodo instrumental”. Este periodo se caracteriza por el énfasis en el uso de instrumentos culturales o signos -mediación semiótica- como rasgo distintivo de las llamadas funciones psicológicas superiores. De este modo, el aprendizaje es posible a través del uso de instrumentos que en un

momento están en el plano externo, y en un segundo momento pasan a formar parte del plano interno de forma directa y lineal. Según González Rey (2011), se reproduce en dicha visión una tesis que concibe lo humano como pasivo y determinado por las influencias ambientales. En este sentido, a través de la noción de “interiorización”, en tanto que operación inmediata y lineal, se supone cierto reflejo de la realidad social sobre la conducta y mente humana. Consideración que permite, por otra parte, mantener el dualismo entre la mente y el cuerpo, el individuo (o dimensión intrapsicológica) y la sociedad (en su dimensión interpsicológica o física-material). La cultura se ve reducida a signos y herramientas mediadoras entre los diferentes individuos de forma separada. En este proceso, lo externo, como reflejo de la realidad, se internaliza generando determinados procesos mentales o funciones psicológicas.

Sin embargo, distintos autores apuntan que poco antes de morir, entre los años 1932 y 1934, Vygotski habría iniciado y proyectado una revisión crítica y profunda de sus trabajos anteriores hacia una teoría general, inconclusa, de la emoción, la experiencia, las funciones directivas y la consciencia humana (del Río y Álvarez, 2007, 2017; Esteban-Guitart, 2008; Yasnitsky, 2018; Yasnitsky y Van der Veer, 2016; Zavershneva, 2010, 2014; Zaverhneva y Van der Veer, 2018; Zinchenko, 2009). Lo que supondría recuperar intuiciones y conceptos ya aparecidos en su tesis doctoral sobre psicología del arte como la emoción, la creatividad, la fantasía, el drama o la *perezhivanie* (González Rey, 2011, 2016; Vygotski, 1925/2007). En dicho trabajo, se define el arte como una técnica social del sentimiento, una producción que genera determinadas experiencias emocionales. Tal y como lo resume Rodríguez Arocho (2013, p. 118): “El arte tiene un efecto recursivo. Siendo social en su origen, se hace personal, y desde lo personal se expresa socialmente para servir como herramienta en la construcción de sentimientos”.

En definitiva, Vygotski (1932/1996) intentó avanzar hacia una perspectiva unificada, integral y dinámica de las experiencias de vida en tensión con los entornos sociales y culturales refractados en la personalidad en desarrollo de las personas. La pretensión de Vygotski en esta última etapa era superar cualquier indicio de determinismo o continuidad directa de lo externo hacia lo interno para destacar el carácter generador de la psique y la consciencia en el desarrollo psicológico humano. Para ello se propuso la comprensión de la psique como un sistema activo y complejo caracterizado por unidades cualitativas, “neoformaciones”, en forma de sistemas dinámicos, compuestas por la emoción y el pensamiento; por la cognición y el afecto (del Río y Álvarez, 2007; Rodríguez Arocho, 2013). En realidad, se trataría de unidades que integran lo que clásicamente hemos llamado procesos psicológicos básicos (memoria, percepción, inteligencia, emoción) que, lejos de ser fenómenos aislados, son unidades dinámicas sintéticas que actúan cualitativamente como una totalidad. En esta nueva conceptualización psicológica, la noción de *perezhivanie* aparece como clave.

Perezhivanie. Los orígenes de una psicología de la experiencia

La idea de *perezhivanie* es un desafío a la psicología tradicional fraguada bajo la dicotomía entre individuo y mundo-sociedad, lo cognitivo-intelectual frente a lo afectivo-emotivo, así como a la reducción del fenómeno mental a un procesamiento interno, cognitivo (Esteban-Guitart, 2008; Rodríguez Arocho, 2013). Vygotski afirma:

La primera cuestión que se plantea cuando hablamos de la relación entre el pensamiento y el lenguaje y los restantes aspectos de la conciencia es la conexión entre afecto e intelecto. Como es sabido, la separación entre el aspecto intelectual de nuestra conciencia y su aspecto afectivo, volitivo, constituye uno de los defectos básicos más graves de toda la psicología tradicional. Esa separación da

lugar a que el pensamiento se transforme inevitablemente en un flujo autónomo de ideas que se piensan a sí mismas, a que se segregue de toda plenitud de la vida, de los impulsos, los intereses y las inclinaciones vitales del sujeto que piensa, o bien resulte un epifenómeno completamente inútil, incapaz de modificar nada en la vida ni en la conducta de la persona, o bien se transforme en una fuerza primitiva, autónoma e imprevisible que, al interferir en la vida de la personalidad, la influye de forma inexplicable (Vygotski, 1934/1993, p. 24).

La psicología del individuo queda en un segundo plano cuando Vygotski (1935/1994) argumenta que éste no puede entenderse de forma independiente de su medio ambiente. La mente se entiende como sistema activo-complejo en dónde es necesario reivindicar la recuperación de las emociones en el desarrollo; desarrollo que emerge de la relación entre la cognición y el afecto (Rodríguez Arocho, 2013). Es decir, las funciones se entienden como un sistema psíquico, en que las unidades cualitativas están compuestas por emoción y pensamiento, unidades inseparables de las circunstancias sociales, culturales e históricas.

Dicho simplemente, nuestros afectos actúan en un complejo sistema con nuestros conceptos, y quien no sepa que los celos de una persona relacionada con los conceptos mahometanos de fidelidad de la mujer son diferentes a los de otra relacionada con un sistema de conceptos opuestos sobre lo mismo no comprende que ese sentimiento es histórico, que de hecho se altera en medios ideológicos y psicológicos distintos, a pesar de que en él pueda quedar, indudablemente, un cierto radical biológico en virtud del cual surge esa emoción. Por consiguiente, las emociones complejas aparecen solo históricamente, y son la combinación de las relaciones que surgen a consecuencia de la vida histórica, combinación que tiene lugar en

el transcurso del proceso evolutivo de las emociones (Vygotski, 1933/2004, p. 87).

Para Vygotski (1932/1996), *perezhivanie* es la unidad de los momentos personales y sociales-ambientales. Esta unidad es irreducible a sus partes, y se convierte en la unidad de análisis del desarrollo humano en su situación social. Entendiendo por situación social de desarrollo “el sistema de relaciones del niño en una edad determinada y su realidad social. Si el niño ha cambiado de manera radical, es inevitable que esas relaciones se reestructuren” (Vygotski, 1932/1996, p. 256). Por lo tanto, la situación social no se operativiza por índices absolutos, o propiedades-características objetivas independientes de la organización psicológica, más bien se vincula a la *perezhivanie* de la persona en desarrollo (Bozhovich, 2009; Rodríguez Arocho, 2010).

En este sentido, existe una unidad irreducible entre la personalidad en desarrollo y el medio. En esta relación interdependiente se toma en cuenta la experiencia que la persona tiene sobre el medio y lo que ésta aporta a esa vivencia:

Podemos señalar así mismo la unidad para el estudio de la personalidad y el medio. En psicología y psicopatología esa unidad se llama vivencia. La vivencia del niño es aquella simple unidad sobre la cual es difícil decir si representa la influencia del medio sobre el niño o una peculiaridad del propio niño. 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 (Vygotski, 1932/1996, p. 383).

De este modo, se desautoriza la concepción del ambiente vinculada a operaciones con objetos externos para

conceptualizar dicho ambiente social como una situación o momento procesual en que no hay separación entre el medio y la organización psíquica del sujeto. Es decir, el medio se define en relación con la vivencia cognitivo-emocional que emerge por parte de la persona uniendo de esta forma personalidad y medio en una organización psíquica propia y dinámica (González Rey, 2011; 2014). De este modo, y teniendo como foco el aprendizaje, éste ya no se sitúa en un marco vinculado a la manipulación de objetos externos a ser internalizados, sino que se entiende como promoción de las vivencias cognitivo-emocionales que surgen de la relación entre el sujeto y su ambiente. Vygotski ilustró esta idea discutiendo cómo tres niños de la misma familia, que experimentan una misma situación social traumática, experimentarán esta situación de manera diferente. Es decir, la *perezhivanie* de cada niño será diferente (Vygotski, 1935/1994, pp. 338–341). De este modo, se argumenta que una misma experiencia puede ser interpretada y experimentada por diferentes individuos de forma distinta, cosa que rompe, de forma aparente con la idea de reflejo.

Es importante subrayar que la idea de reflejo indicaba una internalización directa de las experiencias externas que existen en el mundo social hacia las configuraciones internas del propio individuo, sin ningún filtro u organización cualitativamente diferente (Esteban-Guitart, 2018). En este caso, el concepto de *perezhivanie* va acompañado del concepto de refracción como mecanismo procesual. Vygotski, con la voluntad de superar la idea de reflejo, plantea la idea del prisma cuando refracta la luz. Del mismo modo, las experiencias externas del mundo social se refractan en el prisma humano de forma singularmente diferente como cuando la luz se subdivide en diferentes colores y tonalidades. De este modo, las experiencias externas se subdividen en procesos cualitativamente diferentes en el individuo tales como funciones psicológicamente superiores o configuraciones sociales de la

mente que son singulares gracias al proceso de refracción. Así, se consolida el hecho de que las influencias sociales, por sí mismas, no tienen significado para el desarrollo humano.

Un ejemplo de *perezhivanie* y la forma en que refleja en el desarrollo lo podemos ver en actividades de aula específicamente diseñadas en las escuelas. Mackenzie y Veresov (2013) pusieron el ejemplo de un maestro que organizó una excursión escolar en autobús de visita a una iglesia, donde los niños tienen el mismo viaje en autobús hacia y desde la iglesia. A los niños se les pidió que hicieran un dibujo de esta excursión. Los autores mostraron, a través de las respuestas de los niños en sus respectivos dibujos, la heterogeneidad de respuestas posibles. Por ejemplo, el dibujo de un niño era de una imagen del autobús, mientras que el dibujo de otro niño era de la iglesia, aunque ambos etiquetaron sus dibujos como "Hoy fui a la iglesia en un autobús". Este ejemplo muestra cómo cada uno tiene una *perezhivanie* a través de la cual se refractó la actividad.

En definitiva, es la simbiosis entre ambiente e individuo en una experiencia cognitivo-afectiva lo que propicia entender la conducta humana como algo que se propaga a través de una situación en su totalidad. De modo que la idea de *perezhivanie* como configuradora de cualquier realidad psicológica y cultural, rompe con el clásico dualismo cartesiano, descrito anteriormente.

Sin embargo, la unidad de los procesos afectivos e intelectuales en el concepto de *perezhivanie* muestra algunas limitaciones en relación con la comprensión del mundo en movimiento o flujo, una idea que caracteriza tanto la teoría de la subjetividad de González Rey (1998, 2010, 2017) como la perspectiva transaccional de Roth (2018, 2019). Es decir, en la unidad de los procesos afectivos e intelectuales, aún y la voluntad de trascender la jerarquía de lo cognitivo frente a lo emocional, se mantiene la separación entre la idea y la realidad haciendo permanecer el intelectualismo supeditando la vivencia, y especialmente su carácter afectivo, al

desarrollo de funciones de "rango superior". De este modo, es preciso el desarrollo de nociones que se traduzcan en nuevas ontologías o concepciones psicológicas integrales sobre la realidad.

La teoría de la subjetividad desde un marco histórico-cultural

El uso de conceptos como el de refracción, aunque con voluntad de avanzar en la superación de la comprensión de la psique como un epifenómeno de las producciones externas, continúa manteniendo algún tipo de internalización como mecanismo de formación social de la mente humana (González Rey y Mitjans Martínez, 2017a; Subero, 2020). A partir de la anterior disyuntiva, se sugiere una nueva ontología con el objetivo de posibilitar un marco cualitativamente diferente, holístico y sistémico de los procesos de desarrollo humano en que las formas de expresión de la persona pasen a ser concebidas como unidades simbólico-emocionales y se conviertan en formas de organización y desarrollo de sus diferentes configuraciones subjetivas (González Rey y Mitjans Martínez, 2017a; 2017b). De este modo, mediante la unidad entre símbolos y emociones, emergen los efectos de la experiencia humana sobre la organización subjetiva actual de las personas (González Rey, 2010). Siendo ésta genuina, creativa, "independiente" de las influencias externas y demás determinismos biológicos, sociales o culturales (Subero & Esteban-Guitart, 2020).

La teoría de la subjetividad se constituye, de esta manera, como una nueva definición ontológica en un nuevo nivel de organización psicológica y se define por los procesos y organizaciones simbólico-emocionales que son generadas por los seres humanos al vivir una experiencia (González Rey y Mitjans Martínez, 2017a). Esa visión de unidad entre la experiencia de vida a base de unidades simbólico-emocionales que la persona desarrolla predispone a avanzar en ese camino abierto por Vygotski hacia una nueva ontología del desarrollo humano, centrada en

los procesos subjetivos, potencialmente creativos y generadores de experiencia y realidad psicológica y cultural.

El desarrollo de una nueva ontología viene marcado por la construcción de un nuevo sistema teórico específico que postula procesos cualitativamente diferentes a los psíquicos como condición necesaria de su desarrollo (González Rey y Mitjans Martínez, 2017b). Es solamente a partir de configuraciones cualitativas diferentes que las experiencias cobran sentido; lo que se ha venido a llamar “sentidos subjetivos” (González Rey, 2011). Los sentidos subjetivos son unidades simbólico-emocionales que emergen ante la presencia de otros o de determinados eventos y experiencias, sin ser su causa directa. La experiencia vivida conforma estas unidades y se expresa en diversas manifestaciones; no siendo necesariamente asequibles de forma directa en el comportamiento. Por otra parte, dichos sentidos subjetivos, generadores de realidad psicológica, social y cultural, se “establecen”, o “consolidan”, en determinadas “configuraciones subjetivas” sobre la realidad, que a la vez permiten generar nuevos sentidos subjetivos, en un proceso recursivo, dinámico y activo (González Rey, 2017; Goulart, 2019).

Es decir, la subjetividad humana se expresa y transcurre en la historia de vida de la persona, pero sin seguir una lógica racional, existiendo múltiples opciones de experiencia y desarrollo. Esto es así porque los sentidos subjetivos están en constante dinamismo, y estos pueden generar configuraciones simbólico-emocionales que modifiquen las configuraciones subjetivas actuales en una cadena de procesos recursivos. Son integraciones dinámicas que nunca aparecen en su totalidad o en una variante final, siendo a la vez individuales y sociales. De este modo, la generación constante de nuevos sentidos subjetivos define un proceso activo en la toma de decisiones que a su vez es fuente generadora de nuevos sentidos subjetivos, hecho que

puede comportar la abertura hacia nuevas vías de subjetivación (González Rey & Mitjans Martínez, 2017a). Para ello, es necesario que la persona se convierta en productor de espacios singulares dentro de los espacios sociales en qué actúa (como sujeto) dejando de ser un reproductor mimético de las prácticas. Desde lo subjetivo, la persona pasa a ser un agente activo de la organización social. Así, la persona se convierte en sujeto, desarrollando alternativas propias en sus diferentes prácticas dentro de esos espacios, manteniendo su producción de sentidos subjetivos asociados a caminos propios (González Rey, 2010).

Además, para abrir vías de subjetivación es necesaria la comprensión de que lo social es el sistema dentro del cual se desarrolla la subjetividad individual a través de las prácticas y actividades de las personas. En este sentido, se define la subjetividad social como un flujo permanente de acciones y procesos que tienen lugar en los diferentes espacios sociales de la actividad humana, y en la diversidad del tejido social, dónde aparecen diferenciadas y sintetizadas las configuraciones subjetivas de las distintas personas, prácticas y escenarios de vida y actividad (González Rey, 2017).

La subjetividad social se configura de forma diferenciada en los espacios de vida cotidiana del sujeto a través de recursos como internet, la televisión, el cine o la prensa, o bien en instituciones sociales tales como la institución escolar. De este modo, la emergencia del sujeto y de la subjetividad social son dos momentos (in)dependientes que se tensan y se contradicen, aunque se configuran de forma recíproca. Así, sentidos subjetivos que aparecen en experiencias vividas en condición de alumno, de hijo, de hermano, de amigo, raza, género, cultura, ciudad, barrio, trama social, son inseparables de la forma en que el niño, por ejemplo, vive y siente su relación con la escuela, con el profesor o con el aprendizaje escolar. Este flujo constante de emociones, con múltiples expresiones simbólicas, configuran estados

psicológicos dominantes, estando presentes en sus posibles decisiones como individuo, facilitan la aparición de nuevos sentidos subjetivos que a su vez implican nuevas configuraciones subjetivas que abren nuevas vías de subjetivación y de desarrollo humano (González Rey y Mitjans Martínez, 2017a; Subero & Esteban-Guitart, 2020).

En relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, el mejor indicador para valorar prácticas de desarrollo humano es la producción de sentidos subjetivos comprometidos con la práctica que la persona realiza. El aprendizaje aquí es entendido como un proceso subjetivo. Cuando la configuración subjetiva de la identidad, la autoestima o la motivación, constituida a partir de las configuraciones subjetivas tanto sociales como individuales 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 (Mitjans Martínez & González Rey, 2017; Subero & Brito-Rivera, 2020). Estas prácticas chocan con el desarrollo de aprendizajes vinculados a una psicología tradicional dentro de una perspectiva pasivo-reproductiva. En estas actividades se desarrollan aspectos operativo-formales, sin una implicación real de quienes participan en la práctica educativa, siendo difícil desarrollar alternativas propias y producir sentidos subjetivos comprometidos. Sin esa participación, la práctica lejos de ser facilitadora de procesos de desarrollo representa una fuente de desmotivación y desinterés.

Contrariamente, la propuesta de la teoría de la subjetividad en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje pretende dar cuerpo a la creatividad, la rebeldía, el acto subversivo como expresiones de sujetos concretos, cuyo valor está en el proceso de ruptura con lo establecido (socialmente). De este modo, el aprendizaje precisa de la promoción de espacios dónde los estudiantes produzcan

nuevos sentidos subjetivos a partir de la producción de subjetividades, que estén estrechamente relacionadas con la imaginación y la fantasía. Aquí, resulta de utilidad diferenciar entre un “aprendizaje reproductivo-memorístico”, caracterizado por una postura pasiva del aprendiz a través de procesos pasivos de asimilación de contenidos; un “aprendizaje comprensivo”, en que el aprendiz establece relaciones significativas entre los conocimientos, y un “aprendizaje creativo” caracterizado por la personalización de la información, una cierta confrontación con el conocimiento, así como una producción o generación de ideas propias o “nuevas” (Mitjans Martínez y González Rey, 2017).

En definitiva, la subjetividad es entendida como una nueva cualidad de los procesos humanos configurada dentro de la existencia simbólica-emocional dentro de sistemas socioculturales. La psique, se comprende e integra a través de la subjetividad. Este proceso, no está determinado por etapas o principios universales. Más bien se materializa a través de sentidos y configuraciones subjetivas. Los sentidos subjetivos representan unidades simbólico-emocionales. Estas unidades tienen un carácter auto-dinámico, variable, generativo y auto-regulador que va trascendiendo las condiciones objetivas externas y caracteriza las experiencias humanas de una forma totalmente genuina (González Rey, 1998, 2015). Las configuraciones subjetivas representan las organizaciones de los sentidos subjetivos relativamente estables en relación a algún momento relevante para la persona, que a su vez se vuelve fuente generadora de nuevos sentidos subjetivos. Lo realmente novedoso de este proceso, es que pese a ser consecuencia de las experiencias de vida de las personas, los sentidos y configuraciones subjetivas emergen como producciones totalmente nuevas que favorecen nuevos momentos de creaciones humanas sujetas a la emocionalidad, la imaginación y la creatividad (González Rey, 2010; 2017). De modo que estas

particularidades auto-generativas permiten a los individuos transformar el ambiente y a ellos mismos, contra argumentando los enfoques psicológicos que entienden a la persona como resultado de un proceso de adaptación, o determinado por fuerzas internas, biológicas, racionales o ambientales. Lo que a nuestro juicio supone un avance frente a los dualismos anteriormente descritos que han caracterizado la psicología moderna.

La perspectiva transaccional

Al igual que en la teoría de la subjetividad, anteriormente descrita, la perspectiva transaccional pretende, a través de una reconceptualización ontológica, superar las dicotomías individuo/sociedad, mente/cuerpo o pensamiento/emoción. Sus bases se originan en las conceptualizaciones sobre la “experiencia” de Dewey (1929), y el propio uso que hizo sobre la noción de “transacción” (Dewey y Bentley, 1949/1999), el concepto de *perezhivanie* en los últimos trabajos de Vygotski, y la influencia en él de la filosofía monista de Spinoza (Roth y Jornet, 2017), así como contribuciones de Mead, Whitehead o Bakhtin. Se supone, desde una perspectiva transaccional, que cualquier acto o actividad psicológica se sitúa y distribuye entre personas, cosas, ambientes, situaciones, en el tiempo, que integradas forman parte de un evento dinámico transaccional (Jornet, Roth y Krange, 2016; Roth, 2018). De modo que los individuos y sus ambientes son concebidos como procesos mutuamente constitutivos y en movimiento.

A menudo, en paradigmas cognitivos-constructivistas, se describe la conducta humana como resultado de pensamientos, modelos mentales, intenciones, identidades o demás hechos sociales y culturales como las interacciones humanas o los artefactos, por ejemplo el internet, y las características sociodemográficas particulares. Dicho paradigma se basa en una idea de causalidad; por ejemplo, un determinado contexto familiar desfavorecido provoca una

determinada conducta (abuso de alcohol). Contrariamente, al igual que sucede en la teoría de la subjetividad, desaparece la posibilidad de establecer causas en la conducta de las personas pues éstas son concebidas en el marco de eventos conectados temporalmente a través de fases, pero sin ningún tipo de causalidad posible dado el carácter incierto, indeterminado, emergente y creativo intrínseco en dichos eventos. Roth lo define de la forma siguiente:

La aproximación transaccional establece que cada nueva fase de un evento contiene novedad que puede no ser derivada de la fase precedente. La aproximación transaccional considera los eventos como eventos, en tanto que materialmente extendidos (físicamente) y temporalmente situados (por ejemplo, históricamente). En definitiva, problematiza gran parte de las nociones basadas en una lógica de las cosas (sujetos, objetos, herramientas) (Roth, 2018, p. 263).

Desde una perspectiva transaccional, se supone que el fenómeno psicológico, por naturaleza, siempre se encuentra “en medio de”, es decir, entre el sujeto que actúa, siente, experimenta, y la realidad sobre la cual actúa, realidad sentida o experimentada (Roth, 2019). El miedo, por ejemplo, deja de ser una experiencia psicológica propia, individual, interna; y se vincula en relación a la situación, momento, y aquello con lo que uno experimenta dicho miedo. Al igual que el enojo, o cualquier experiencia psicológica, se desarrolla en eventos pragmáticos particulares que siempre comprenden al individuo, pero va más allá de éste a través de la transacción:

Una experiencia es siempre lo que es debido a que supone una transacción entre el individuo y lo que en dicho momento constituye su ambiente, pudiendo ser personas con las que está hablando sobre un

tema en particular, que forman parte de la situación; o los juguetes con los que un niño juega; el libro que uno lee (en el que sus condiciones ambientales en ese momento pueden ser Inglaterra, la antigua Grecia o una región imaginada); o los instrumentos utilizados en un experimento que se está llevando a cabo (Dewey, 1938/2008, p. 25).

Es decir, hay una unidad entre el organismo y el ambiente, que sostiene la afirmación que ninguno de los dos puede ser entendido independientemente sin el otro. Una mínima unidad de análisis que incluye las personas (sus características y expresiones intelectuales, afectivas, prácticas), sus contextos sociales y materiales, así como sus relaciones transaccionales (Roth y Jornet, 2014). Se trata de una forma irreducible de concebir el individuo-actuando-y-transformándose-en-ambientes particulares (Roth y Jornet, 2014). Tesis que nos devuelve a la noción anteriormente descrita de *perezhivanie*. Sin embargo, para poder desarrollar una visión unificada, monista, basada en la *perezhivanie* como síntesis de momentos personales y ambientales en transformación, se requiere adoptar una ontología o lógica de los eventos, procesos y fluidos, más allá de una ontología o lógica de las cosas y los estados (Roth y Jornet, 2018). El concepto de *perezhivanie* desarrollado por Vygotski, reconstruye la unidad a partir de manifestaciones que son externas entre sí, tanto características personales como ambientales, corriendo el riesgo de perpetuar una ontología vinculada a las “cosas” (Roth, 2019). La relación entre las manifestaciones externas y las expresiones de un fenómeno no pueden explicar de forma adecuada la relación interna de los diferentes elementos, especialmente si estos elementos son entendidos en clave de eventos. Es preciso, para explicar el fenómeno de la unidad del individuo y el entorno, comprenderlos como un mismo fragmento de vida; es decir, entender el evento en su conjunto en el que otros eventos se identifican junto con sus relaciones y actuaciones emergentes y situadas (Jornet, Roth y Krange, 2016).

Dicho con otras palabras, la lógica u ontología de las cosas es una falsa concepción basada en el sentido común. Por ejemplo, al percibir un acantilado inmutable, el reconocimiento de la permanencia, es decir del objeto, desborda cualquier otra percepción. Sin embargo, en realidad, no tenemos en cuenta el flujo de eventos ya que estos se sitúan en un fondo vago debido a la ausencia de su demarcación en nuestra experiencia perceptiva (Whitehead, 1929/1978). Además, por otra parte, en otra situación nuestra experiencia con el acantilado, o un determinado sitio al que fuimos cuándo éramos niños, será diferente. No será lo mismo debido a los cambios aparentes en la relación integral entre la persona y el ambiente. Tanto si los cambios son evidentes, o menos evidentes, ya no somos lo mismo en relación al mundo en que vivimos. Es decir, la experiencia siempre es diferente. Esto nos lleva a afirmar que un evento, una transacción, sólo ocurre una vez (Bakhtin, 1993).

De este modo, entender el evento en su dimensión temporal (en términos de encadenamiento de eventos precedentes) y en su dimensión espacial (en términos de intersecciones de eventos) propicia un flujo continuo de las experiencias que no se pueden reducir a la idea tradicional de desarrollo encarnada en las “cosas”. Por ejemplo, en una relación social, no podemos suponer que una persona está aislada con otra (como se desprendería del principio “partes extra partes”), sino más bien que dichas personas participan en un evento común, es decir, en una misma intersección temporal y espacial. De manera que se entienden los procesos psicológicos como una característica de la unidad de la persona con el medio ambiente mediante el evento, más que como funciones internas e individuales.

Además, y en esto pensamos coincide con la teoría de la subjetividad, se atribuye un papel activo y generador a la experiencia, considerada sinónimo del término

perezhivanie. Dicho con otras palabras, una experiencia supone un proceso de cambio que incluye la totalidad de la persona. En este sentido, no es una “cosa” que las personas “tengan”, o simplemente “sientan”. Sino más bien un “sistema de organización” (Jornet, Roth y Krange, 2016), una fuerza movilizadora (Dewey, 2008, p. 21) que supone transformación de la totalidad de la persona, incluida sus actitudes, pensamientos, motivaciones y afectos (Roth y Jornet, 2014). “El antiguo yo se pospone y el nuevo yo simplemente se está formando, y la forma que finalmente tome dependerá del resultado imprevisible de una aventura” (Dewey, 1928, p. 246). Tal y como decíamos anteriormente, la experiencia siempre es genuina, única.

Aplicado al ámbito de la educación y el aprendizaje, se parte de la necesidad de entender las prácticas educativas como experiencias transaccionales, más allá de causas y efectos derivados de intenciones, pensamientos o interacciones particulares (Roth, 2019). En realidad, la misión del docente consiste en facilitar experiencias entendidas como procesos de aprendizaje transformadores, en las que el aprendiz-en-contexto cobra protagonismo, al igual que en la teoría de la subjetividad. Es decir, el objetivo no se reduce a enseñar conceptos a los estudiantes, facilitando aprendizajes memorísticos-repetitivos, sino más bien transformar la aproximación de los estudiantes al mundo, generando nuevas comprensiones del mismo, así como de uno mismo (Jornet, Roth y Krange, 2016). De hecho, para Dewey, la *experiencia*, desde una perspectiva transaccional, se considera el medio y la finalidad de la educación. Es el medio porque *experiencia* significa proceso y apertura a lo desconocido. En este sentido, experiencia proviene del latín *experientia* que significa “prueba, ensayo”, derivado de *experiri* “intentar, ensayar, experimentar”. Es también el sentido, objetivo, propósito de la educación porque cualquier experiencia significativa surge del flujo de experiencias incipientes.

En definitiva, la perspectiva transaccional concibe el evento como un sistema emergente, un sistema que continuamente, y de una manera impredecible, genera algo único y nuevo, a partir de momentos vitales físico-prácticos, intelectuales y afectivos que se cruzan en el tiempo y el espacio (Roth, 2018). Mientras que gran parte de las teorías del aprendizaje acentúan los aspectos racionales e intencionales de las prácticas educativas, así como los procesos de construcción de conocimiento, se sugiere que el “control” de las acciones individuales reside en el evento, o lo que Dewey (1938/2008) llamó situación u ocasión: “no es el deseo o la voluntad de una persona lo que establece el orden sino más bien el espíritu en movimiento de todo el grupo” (p. 33). Debido a que la categoría de *experiencia/perezhivanie* cubre e integra, sistémicamente, como una unidad dinámica, la totalidad del individuo que actúa y se ve afectado/transformado por, y en, el entorno, no puede reducirse la explicación psicológica a elementos individuales, o contextuales, por separado. Más bien, bajo una lógica transaccional, debe enmarcarlos en eventos particulares a partir de los cuales entender, hacer inteligible, la conducta humana.

Hacia una psicología de la experiencia. A modo de conclusión provisional

Al inicio de este artículo, hemos indicado la necesidad de superar las ontologías tradicionales, de tradición cartesiana, que han separado realidades: individuo/sociedad, mente/cuerpo, cognición/emoción. Una forma de superar esta división y aislamiento del individuo, ha sido el concepto de *perezhivanie* (Vygotski, 1925/2007; 1932/1996; 1935/1994). Acorde con este concepto, el desarrollo humano se entiende por la imposibilidad de separar la influencia del medio con la organización psíquica de la persona. Esta unidad irreductible en el desarrollo se establece como una visión dinámica, compleja y holística a la hora de entender los procesos humanos. Sin embargo, el desarrollo del concepto de *perezhivanie*, aunque avanza en la

comprensión de una nueva forma de entender el desarrollo en psicología, muestra algunas limitaciones importantes: 1) prevalencia del intelectualismo, 2) hay remanentes de mantener la dualidad externo-interno, 3) no avanza hacia una nueva ontología.

A nuestro entender, la psicología transaccional que defiende Roth y la teoría de la subjetividad de González Rey son perspectivas que, teniendo en sus antecedentes la idea de *perezhivanie*, avanzan y generan formas de comprensión del fenómeno psicológico. No es nuestro propósito aquí contrastar críticamente dichas perspectivas sino, más bien, identificar contribuciones que permitan, por una parte, superar las dicotomías anteriormente mencionadas, así como inspirar una psicología de la experiencia. Queda pendiente, en futuros trabajos, identificar las divergencias entre ambas perspectivas, así como analizarlas críticamente. En cualquier caso, lo que nos interesa aquí es recuperar el legado vyotskiano inconcluso vinculado a una psicología integral de la consciencia y experiencia humana (Del Río y Álvarez, 2017; González Rey, 2016; Roth y Jomet, 2017; Yasnitsky, 2018; Zavershneva y Van der Veer, 2018). Y en particular, identificar aportaciones a dicho propósito por parte de la teoría de la subjetividad y la perspectiva transaccional.

En relación con el aprendizaje, hemos partido de una concepción vyotskiana instrumental con marcado carácter cartesiano, en que la experiencia externa se internalizaba mediante instrumentos y signos de forma lineal y directa por parte del aprendiz. A pesar de los mecanismos de mediación, y los subsiguientes conceptos de “refracción” se ha buscado la superación del origen externo de los procesos internos, aunque siempre quedando remanentes de determinismo social o predictibilidad en el proceso. *Perezhivanie* cambió la forma de comprender el proceso de aprendizaje poniendo el foco en la experiencia y en las unidades cognitivo-afectivas. Sin embargo,

como hemos caracterizado anteriormente, no logró superar la prevalencia de lo intelectual en el desarrollo psicológico. Es a partir de la teoría de la subjetividad y de la perspectiva transaccional, que se presenta una nueva ontología en el desarrollo humano, caracterizando a su vez nuevas necesidades en el aprendizaje. De este modo, para la subjetividad, el aprendizaje son conglomerados de unidades y configuraciones subjetivas que avanzan hacia nuevas vías de desarrollo humano por parte del aprendiz. Se diferencia de las perspectivas más tradicionales, pasivo-asimilativas, por apoyar una visión creativa y genuina de los procesos de aprendizaje en donde la fantasía y la imaginación tienen un rol fundamental en el avance de los nuevos aprendizajes. Por su parte, la perspectiva transaccional rompe a su vez con los procesos de causa-efecto en los procesos de aprendizaje y destaca la experiencia significativa, y el flujo de experiencias incipientes avanzando hacia nuevas cotas de comprensión y entendimiento de uno mismo en relación con los momentos únicos y genuinos de la experiencia humana.

En resumen, la perspectiva transaccional, por su parte, defiende la procesualidad del desarrollo humano incorporando una unidad de análisis en tránsito, el evento. El evento se constituye de este modo como un mecanismo de unidad e integración de la experiencia de vida. Para ello, es necesario comprenderlo en sus dos dimensiones fundamentales, la temporal y la espacial. Rompiendo con la ontología tradicional cartesiana, que aún domina la psicología actual, se postula una nueva forma de entender el espacio y el tiempo en el proceso de desarrollo humano. De este modo, por lo que se refiere a la idea de temporalidad, se avanza en una comprensión del fenómeno continuada, en donde cada evento tiene un antecedente y a su vez genera espacios de incertidumbre y novedad para el devenir (Roth, 2019). En relación con la dimensión espacial, se pueden situar en un mismo espacio más de un evento de forma conjunta. La intersección de eventos

rompe con el aparente aislamiento del individuo en relación a los otros individuos y cosas y posibilita la emergencia de un espacio inclusivo en dónde es imposible reducir un evento a otro evento, sino que se constituye como un acontecimiento eventual total.

Por su parte, la teoría de la subjetividad plantea el surgimiento de una nueva ontología, la subjetiva, para comprender las experiencias de vida de las personas de forma plena (González Rey, Mitjás Martínez y Goulart, 2019). Para ello sugiere la emergencia de combinaciones cualitativamente diferentes (unidades simbólico-emocionales) en nuevas categorías; tales como los sentidos y configuraciones subjetivas. Se dejan de lado las formas de entender las experiencias humanas en relación a la acumulación y cuantificación para entenderla como flujo de la experiencia subjetiva fundamento de la auto-expresión y comprensión. En este proceso tienen un rol preponderante la imaginación y la fantasía, que no dejan de ser formas de expresión genuinas y singulares que el sujeto conforma para abrir nuevas vías de subjetivación posibles.

Este cambio en la forma de entender la emergencia de las experiencias de vida, tanto en la psicología transaccional como en la teoría de la subjetividad, sugieren nuevas formas de avanzar en el desarrollo de una psicología de la experiencia, que la temprana muerte de Vygotski impidió bruscamente. En este sentido, a partir de las dos aproximaciones teóricas esbozadas, postulamos tres principios que estimamos necesarios para conceptualizar la experiencia humana.

En primer lugar, el carácter transaccional de la *perezhivanie* obliga a tener en cuenta su naturaleza individual-social, situando la experiencia en un espacio transfronterizo entre el individuo y las actividades, personas, recursos y prácticas de su alrededor. Lo que, situado en el espacio y el tiempo, constituye la experiencia como evento.

En segundo lugar, se enfatiza el carácter activo y generador de la experiencia. Lejos de reducirse a un proceso de adaptación al medio, o de un mero producto resultado asimilador de ciertas influencias externas determinantes, se concibe la experiencia humana como epistémica, generadora de realidades psicológicas, sociales y culturales. En este sentido, única, transformadora y organizadora de la relación práctica, afectiva e intelectual con la realidad.

Finalmente, cabe concebirla, tal y como se ha descrito en innumerables ocasiones a lo largo del artículo, como una unidad o sistema dinámico que sintetiza momentos psicológicos, en el tiempo y el espacio, conformados por la vinculación de lo que tradicionalmente se ha separado y aislado en tanto que procesos psicológicos básicos: la memoria, la percepción, el pensamiento, la inteligencia o la emoción.

En los momentos finales de su vida y obra, Vygotski (1934/1993) apuntaba que ninguna función psicológica debía estar separada del resto de funciones y de la vitalidad de su experiencia ya que entonces dejaba de ser efectiva como motivo de conducta. Los avances que Vygotski desarrolla en esta última etapa son substanciales siendo precursor de una conceptualización hacia una noción de consciencia en tanto que sistema psicológico complejo que integra las funciones afectivas y cognitivas, destacando la relación del sujeto con el mundo en el proceso de desarrollo humano de forma activa. Pese a ello, no pudo dirigirse (su muerte prematura truncó muchos hipotéticos avances) hacia nuevos sistemas psicológicos y no consiguió desligarse del todo de las funciones de rango superior como garantes del proceso del desarrollo (González Rey, 2011). Pensamos que la perspectiva transaccional y la teoría de la subjetividad son contribuciones que permiten avanzar en una psicología de la experiencia que permita superar muchos de los reduccionismos y dualismos que han imperado en la psicología tradicional y moderna. Con este fin, son

necesarios avances, tanto teóricos como metodológicos y empíricos, que permitan críticamente discutir las consecuencias que pueda tener el desarrollo de nuevas ontologías psicológicas.

Cumplimiento con Estándares de la Ética en la Investigación

Financiamiento: Este trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (MINECO), la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, UE) [número de referencia del proyecto: EDU2017-83363-R].

Conflicto de Intereses: No existe conflicto de interés.

Aprobación de la Junta Institucional Para la Protección de Seres Humano en la Investigación: No aplica.

Consentimiento o Asentimiento Informado: No aplica.

REFERENCIAS

Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Bakhtin, M. M. (1993). *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press.

Bozhovich, L. I. (2009). The social situation of child development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 47(4), 59-86. doi: 10.2753/RPO1061-0405470403

Damasio, A. R. (1995). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Quill.

Del Río, P. y Álvarez, A. (2007). From the psychology of drama to the drama of psychology: The relationship between the life and work of Lev S. Vygotsky. *Estudios de Psicología*, 28(3), 303-332. doi: 10.1174/021093907782506489

Del Río, P. y Álvarez, A. (2017). Vygotski y más allá: Horizontes para el future de la psicología. *Estudios de Psicología*, 38(1), 63-114. doi: 10.1080/02109395.2017.1281580

Descartes, R. (1637/1978). *Discours de la methode*. Paris: Éditions Flammarion.

Dewey, J. (1929). *Experience and nature*. London: George Allen and Unwin.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Illinois: Kappa Delta Pi.

Dewey, J. y Bentley, A. F. (1949/1999). Knowing and the known. En R. Handy y E. E. Hardwood (Eds.), *Useful procedures of inquiry* (pp. 97–209). Great Barrington, MA: Behavioral Research Council.

Esteban-Guitart, M. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, 18, 7-23.

Esteban-Guitart, M. (2010). *Geografías del desarrollo humano. Una aproximación a la psicología cultural*. Barcelona: Aresta.

Esteban-Guitart, M. (2018). The biosocial foundation of the early Vygotsky: Educational psychology before the zone of proximal development. *History of Psychology*, 21(4), 384-401. doi: 10.1037/hop0000092

González, Rey, F. (1998). La cuestión de la subjetividad en un marco histórico-cultural. *Psicología escolar e Educativa*, 2(3), 229-246.

Gonzalez Rey, F. (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.

González Rey, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, 9(1), 241-253.

González Rey, F. (2011). A re-examination of defining moments in Vygotsky's work and their implications for his continuing legacy. *Mind, Culture and Activity*, 18(3),

- 257-275. doi: 10.1080/10749030903338517
- González Rey, F. (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
- González Rey, F. (2016). Vygotsky's Concept of Perekhivanie in The Psychology of Art and at the Final Moment of His Work: Advancing His Legacy. *Mind, Culture & Activity, 23*(4), 305-314. doi: 10.1080/10749039.2016.1186196
- González Rey, F. (2017). The topic of subjectivity in psychology: Contradictions, paths and new alternatives. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 47*(4), 502-521. doi:10.1111/jtsb.12144
- González Rey, F. L. y Mitjans Martínez, A. (2017a). Subjetividade: teoría, epistemología e método. Brasília: Alinea.
- González Rey, F. L. y Mitjans Martínez, A. (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.
- González Rey, F., Mitjans Martínez, A. y Goulart, D. M. (Eds.) (2019). *Subjectivity within Cultural-Historical Approach*. Singapore: Springer.
- Goulart, D. M. (2019a). Subjectivity and life: in memory of Fernando González Rey. *Mind, Culture and Activity, 26*(2), 102-107. doi: 10.1080/10749039.2019.1619775
- Jornet, A. y Damsa, C. (en prensa). Unit of analysis from an ecological perspective: Beyond the individual/social dichotomy. *Learning, Culture and Social Interaction*. doi: 10.1016/j.lcsi.2019.100329
- Jornet, A., Roth, W. -M. y Krange, I. (2016). A transactional approach to transfer episodes. *Journal of the Learning Sciences, 25*, 285-330. doi: 10.1080/10508406.2016.1147449
- Kant, I. (1781/1978). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara.
- Mackenzie, N. y Veresov, N. (2013). How drawing can support writing acquisition: Text construction in early writing from a Vygotskian perspective. *Australasian Journal of Early Childhood, 38*(4), 22-29.
- Mitjans Martínez, A. y González Rey, F. (2017). *Psicologia, educação e aprendizagem escolar. Avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2010). Los conceptos de vivencia y situación social del desarrollo: reflexión en torno a su lugar en el modelo teórico de Lev S. Vygotski. En S. Aburto Morales y C. Meza Peña (Comps.), *Tutoría para el desarrollo humano: Enfoques* (pp. 73-92). Monterrey: Universidad de Nueva León.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2013). El lugar de la afectividad en la psicología de Vygotski: reflexividad histórica y reivindicación. *Propósitos y Representaciones, 1*(2), 105-129. doi: 10.20511/pur2013.v1n2.35
- Roth, W. -M. (2018). Challenging the cause-effect logic: Toward a transactional approach for understanding human behavior in crisis situations. *Human Arenas, 1*(3), 262-287. doi: 10.1007/s42087-018-0025-7
- Roth, W. -M. (2019). *Transactional Psychology of Education*. New York: Springer.
- Roth, W. -M. y Jornet, A. (2014). Towards a theory of experience. *Science Education, 98*, 106-126. doi: 10.1002/sce.21085
- Roth, W. -M. y Jornet, A. (2017). *Understanding educational psychology. A late Vygotskian, Spinozist approach*. New York: Springer.
- Roth, W. -M. y Jornet, A. (2018). From object-oriented to fluid ontology: a case study of the materiality of design work in agile software development. *Computer Supported Cooperative Work, 27*, 37-75. doi: 10.1007/s10606-017-9297-6
- Subero, D. (2020). Fondos de identidad y subjetividad: búsqueda de nuevas vías y

- alternativas para un diálogo productivo. *Estudios de Psicología*.
- Subero, D. y Brito-Rivera, L.F. (2020). Subjetividad en la psicología educativa: De la teoría educativa Vygotskiana hacia una concepción compleja del aprendizaje escolar. *Alternativas Cubanas en Psicología*.
- 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>
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman., Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotski, L. S. (1934/1993). *Pensamiento y lenguaje*. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas, Tomo II* (pp. 9-348). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, 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.
- Vygotski, L. S. (1932/1996). El problema de la edad. En L.S. Vygotski, *Obras Escogidas, Tomo IV* (pp. 251-273). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L.S. (1933/2004). *Teoría de las emociones: Estudio histórico psicológico*. Madrid: Akal.
- Vygotski, L. S. (1925/2007). *Psicología del arte* (edición a cargo de A. Álvarez y P. del Río). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Whitehead, A. N. (1929/1978). *Process and reality: An essay in cosmology*. New York: Free Press.
- Yasnitsky, A. (2018). *Vygotsky: An intellectual biography*. London, UK: Routledge.
- Yasnitsky, A. y van der Veer, R. (Eds.) (2016). *Revisionist Revolution in Vygotsky Studies*. London, UK: Routledge.
- Zavershneva, E. I. (2010). The way to freedom. *Journal of Russian and East European Psychology*, 48(1), 61-90.
- 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.
- Zavershneva, E. y van der Veer, R. (Eds.) (2018). *Vygotsky's Notebooks. A Selection*. Singapore: Springer.
- Zinchenko, V. P. (2009). Consciousness as the subject matter and task of psychology. *Journal of Russian and East European Psychology*, 47(5), 44-75.