

# La afectividad humana desde el enfoque histórico cultural: dialéctica entre subjetividad y realidad

*Carolina Rojas Madrigal*

## RESUMEN

Este trabajo pretende explicar la afectividad humana desde la perspectiva histórico cultural propuesta en la primera mitad del siglo XX por Lev Semiónovich Vygotski. Por ende, el tema se aborda desde un ángulo crítico, cuyo fin es dilucidar la relación dialéctica y mutuamente modificante entre subjetividad y realidad. Para esto, se retoman distintas aproximaciones teóricas y filosóficas sobre las emociones que antecedieron y sucedieron la obra de Vygotski, la cual se ubica en el contexto que posibilitó su desarrollo. Se resaltan, además, las valiosas contribuciones que este autor realiza sobre el tema, finalizando con algunas implicaciones del enfoque histórico cultural en la práctica pedagógica.

**Palabras clave:** afectividad, emociones, enfoque histórico cultural, imaginación, subjetividad

## ABSTRACT

This paper seeks to explain human affectivity from the cultural historical perspective proposed, in the first half of the twentieth century, by Lev Semyonovich Vygotsky. Thus, the subject is approached from a critical angle aiming to elucidate the dialectical and mutually modifying relationship between subjectivity and reality. For this purpose, the article re-examines different theoretical and philosophical approaches about the emotions that preceded and followed the work of Vygotsky, which is placed in the context that enabled its development. It also highlights the valuable contributions made by

this author on the subject, finalizing with some implications on the historical cultural approach for pedagogical practice.

**Keywords:** affectivity, emotions, historical cultural approach, imagination, subjectivity

## Introducción

En las siguientes páginas, se recupera la vigencia de la perspectiva histórico cultural para entender y estudiar la afectividad humana. Para esto, se transita por cinco apartados vinculados entre sí. En el primero, se tratan diferentes perspectivas desde las cuales se han comprendido las emociones, con el fin de mostrar la complejidad de este tema y, a su vez, lo que aportan e ignoran estas tendencias teóricas. En segunda instancia, se retoman planteamientos filosóficos que han marcado la comprensión de las emociones, o “pasiones”, en particular el pensamiento de Aristóteles, Descartes y Spinoza. En un tercer momento, para introducir el enfoque histórico cultural, se retoma a Vygotski en el contexto en el cual genera su obra, para presentar, posteriormente, sus contribuciones al tema en el cuarto apartado. En el último segmento, se tratan las implicaciones de la comprensión dialéctica de la afectividad humana para la práctica pedagógica.

## Perspectivas teóricas sobre las emociones

Las emociones cumplen diferentes funciones en la vida humana. Como señala Chóliz Montañés (2005), son una forma en la cual el sujeto aprende a responder, según sea necesario, ante circunstancias que desencadenan una reacción. Coadyuvan en las relaciones sociales, al ser parte de los procesos comunicativos, emitiendo mensajes que desencadenan comportamientos en las otras personas. Son también motivacionales, ya que toda actividad está atravesada por emociones. Comprenderlas, sin embargo, va a depender de la explicación que, al respecto, se comparta. Entre las principales tendencias, este mismo autor menciona *las evolucionistas, las psicofisiológicas, las neurológicas, las conductistas, las cognitivas y las teorías de la activación*. Además de estas, se recuperan en este trabajo las elaboraciones *naturalistas, positivistas, racionalistas y psicoanalíticas*, y brevemente se hace alusión a lo propuesto por la *neurociencia cognitiva*.

En principio, cabe retomar el tratamiento naturalista y evolucionista que se le ha dado al tema, particularmente ligado a los planteamientos de Darwin, el cual consideró que las emociones son de origen animal (Vygotski, 1932). De esta noción se desarrollan corrientes psi-

cológicas interesadas en comprobar el asidero biológico de las emociones humanas, lo cual fue tratado desde el positivismo inglés por Spencer y sus discípulos, por los positivistas franceses y por la psicología alemana de orientación biológica. Desde estas propuestas, explica Vygotski (1932), las emociones fueron comprendidas como restos de existencia animal que paulatinamente deben ser eliminados, constituyéndose así un sujeto racional.

Dicha explicación positivista y racionalista las ubica como una especie de herencia primitiva. El lugar que ocupan, no solo es secundario, sino desechable, por la impronta del dominio racional, tan característico del positivismo. Las emociones deben, por consiguiente, desaparecer, para continuar el proceso evolutivo.

En cuanto a las explicaciones psicofisiológicas, Vygotski (1932) destaca el trabajo de James y Lange, quienes continuaron buscando la correspondencia de las emociones con las reacciones orgánicas. James propuso que estas se podían producir, o inhibir, con provocar o dejar de tener las respuestas corporales que las acompañan. Las vincula con reacciones de órganos internos, como el intestino y el corazón, y afirma que algunas son inferiores, como el terror, la ira, la desesperación y la furia, las cuales resultan de la herencia animal, no así las emociones superiores, que sitúa en un plano ideal, tales como el amor, el sentimiento religioso y la sensación estética.

La propuesta de James se sustenta en tres pilares: la fisiología, la especificidad y el periferalismo. Por esto, considera que las emociones debían investigarse a partir de las respuestas fisiológicas, las cuales asocia a patrones corporales específicos, que provocan categorías emocionales diferenciadas. Las relaciona, además, con el sistema nervioso periférico, y no con la fisiología del sistema nervioso central (Vila & Fernández-Santaella, 2003).

Llama la atención que, en la propuesta de James, se encuentre tan presente la ilación de algunas emociones consideradas de nivel inferior con la herencia animal, y otras se sitúen, más bien, en un plano idealista, lo cual coincide, como se desarrolla más adelante, con la influencia cartesiana. Al vincular las emociones con reacciones corporales, James se adentra tanto en las respuestas viscerales, que las encierra literalmente en el cuerpo del sujeto, desde un punto de vista tal que lo abstrae de la realidad donde existe y se relaciona. Si bien esta teoría propuesta por James y Lange a finales del siglo XIX puede parecer muy lejana, no lo es tanto, ya que fue posteriormente validada por la

psicología americana del comportamiento y la psicología objetiva rusa (Vygotski, 1933).

Cabe denotar que Vygotski dedica un extenso ensayo, denominado *Teoría de las emociones: estudio histórico psicológico*, a ubicar la raíz filosófica del trabajo de James y Lange, y a refutar sus ideas. Para ello se basa, en gran medida, en las investigaciones del fisiólogo norteamericano Cannon, desarrolladas en los años 30 del siglo XX.

En la misma década, Vygotski plantea que Cannon logra esclarecer tres puntos fundamentales. Primero, que las reacciones corporales ligadas a las emociones no pueden distinguirse de forma tajante entre sí, como proponía James, en tanto el terror o la ira pueden generar cambios corporales sumamente similares. Segundo, refuta que eliminar las reacciones corporales per se inhibe la emoción. Tercero, demuestra cómo la propuesta de James y Lange no está sujeta a la comprobación empírica. Y cuarto, y no menos importante para las investigaciones actuales, desplaza la atención de las reacciones emocionales de las vísceras y las sitúa en el cerebro, como substrato material (Vygotski, 1932).

El planteamiento de Cannon, si bien sigue situado en la aprehensión fisiológica de las emociones, se fundamenta en tres pilares totalmente diferentes: centralismo (frente a periferalismo), cognición (frente a fisiología corporal) y dimensionalidad (frente a especificidad). La clave de las emociones es reubicada en el cerebro, la cualidad emocional se entiende como un proceso cognitivo y las respuestas corporales periféricas solo contribuyen a dar energía e intensidad a la conducta, pudiendo ser idénticas ante emociones diferentes (Vila & Fernández-Santaella, 2003).

Plantean los autores antes citados que, actualmente, el debate James-Cannon, lejos de resolverse, está presente en la investigación experimental sobre las emociones, que se ha movido entre los tres posicionamientos dicotómicos implícitos en la polémica (periferalismo-centralismo, especificidad-dimensionalidad y fisiología-cognición), poniendo mayor o menor énfasis en un extremo o en el otro en función del paradigma dominante (conductista o cognitivo), pero sin que los datos terminen de dar la razón a ninguno, esto con excepción de la neurociencia cognitiva, que se retoma más adelante.

En cuanto al conductismo, las emociones se entienden como respuestas condicionadas que se generan cuando un estímulo neutro se asocia con uno incondicionado, que es capaz de provocar una respuesta emocional intensa (Chóliz Montañés, 2005). Debido a que esta

perspectiva rechaza categóricamente el introspeccionismo, la investigación se aleja de cómo se experimentan las emociones.

Si bien el conductismo de Watson y de la escuela de Hull estudiaron temas como el miedo, las fobias, la frustración y el castigo, se enfocaron en la identificación de la emoción con las respuestas fisiológicas periféricas (influencia de James), recuperando registros fisiológicos para obtener la medida objetiva de la emoción. Por otra parte, la identificación de las respuestas fisiológicas periféricas con la dimensión de intensidad o energía de la conducta (influencia de Cannon) permitió al conductismo de Hull conectar el estudio de la emoción con el del impulso —entendido como fuerza motivacional— y defender la existencia de un impulso general al que contribuían, tanto los estados emocionales (por ejemplo, el miedo), como los motivacionales (como el hambre).

El trabajo de Cannon influencia el conductismo, puesto que ambos se fundamentaron en la investigación animal. Para este último, la emoción termina siendo el estudio de la conducta motivada apetitiva o aversivamente. Emoción es igual a motivación, y motivación, igual a activación fisiológica. Por consiguiente, no resulta imprescindible que la psicología científica mantenga el “dudoso y ambiguo” concepto de emoción (Vila & Fernández-Santaella, 2003).

El conductismo termina reduciendo las emociones —desde una visión positivista— a reacciones corporales observables, que se desprenden de investigación con animales y que refieren a un plano que no recupera la subjetividad, ni mucho menos el contexto en el cual se desarrolla.

En cuanto al abordaje cognitivo, la emoción se trata como un elemento perturbador, algo que no contribuye al funcionamiento eficaz del sistema. Por esto, las emociones se ignoran o se intentan reducir a otro proceso cognitivo. Si bien pueden mencionarse algunas excepciones, a nivel general la psicología cognitiva del procesamiento de la información se centra en el conocimiento, el pensamiento, la mente cognitiva, dejando las emociones fuera del espectro de su interés (Vila & Fernández-Santaella, 2003).

Chóliz Montañés (2005) plantea un punto de vista diferente, considerando que el abordaje, desde esta vertiente, pasa de un interés en principio fisiológico, a la consideración de que las emociones son generadas a partir de los procesos cognitivos implicados, con algunas diferencias entre autores (retoma a Lazarus, Scherer, Weiner y Lang). Sin embargo, es notorio cómo, desde la valoración cognitiva, estas aparecen en un segundo plano, situadas tras los procesos de pensamiento

que les dan origen, o bien que generan una serie de secuencias mentales, que son las que cualifican y modifican las emociones.

Es rescatable, además, que el cognitivismo recuperó algunos de los conceptos tratados por Vygotski. Sin embargo, esto se realizó de forma parcializada y fragmentaria, sin comprender la totalidad de su obra, su fundamentación en el marxismo y, por ende, en la dialéctica, ni las relaciones que el autor hace de las categorías principales del enfoque histórico cultural (Rodríguez Arocho, 2010).

Es posible indicar, a partir de las explicaciones retomadas anteriormente, que las emociones han sido ignoradas a partir de visiones como la positivista y naturalista. Además, han sido objeto de debate en la fisiología, cuyas propuestas han alimentado al conductismo, que nuevamente se aleja de su estudio, y al cognitivismo, que las ubica en un segundo plano.

En cuanto a los aportes del psicoanálisis, Freud intenta explicar el surgimiento de ciertas emociones en la vida del niño a partir de la represión de deseos que son desplazados e insuficientemente reprimidos. Para Vygotski, si bien Freud se equivoca en el contenido de su explicación, logra aportar que son distintas en el estado infantil y en el adulto, y que deben ser comprendidas dentro de la dinámica de la vida humana. Posteriormente, Adler propone que las emociones no solo guardan relación con la vida instintiva, sino que son parte del carácter humano. Esto permite darles un lugar relevante en la formación de la estructura de la personalidad y ya no un resabio de un estado menos evolucionado, que paulatinamente iba a desaparecer (Vygotski, 1932).

Estas ideas propuestas por el psicoanálisis permiten elaboraciones como la de Claparède, quien profundiza en cómo diversas reacciones emocionales no son útiles —como planteaban los naturalistas—, dado que no todas suponen una reacción oportuna para la sobrevivencia, sino que existen procesos emocionales que pueden no tener utilidad biológica alguna, pero que han ido tomando un papel relevante en el desarrollo histórico de la humanidad, tales como aquellas ligadas a la producción artística o intelectual. Claparède distingue, entonces, que hay dos procesos relacionados, pero distintos, cuando hay un ligamen con la utilidad biológica se habla de emociones, y cuando no, se trata más bien de sentimientos (Vygotski, 1932).

Las *teorías de la activación*, que inician en la década de 1950, se refieren al estudio de cómo se generan las emociones en el cerebro y la relación entre activación y emoción. Estas teorías promueven la inves-

tigación de reacciones neurológicas, con la finalidad de establecer las regiones del cerebro responsables de cada emoción en particular.

Aportes más recientes combinan el interés psicofisiológico con las propuestas cognitivas, generando la denominada neurociencia cognitiva, la cual es resultado de la incorporación, por parte de la psicología experimental, del procesamiento de la información y de las nuevas técnicas psicofisiológicas de registro de la actividad cerebral. Desde esta perspectiva, se incorporan las emociones con un papel relevante en la investigación, y se transita hacia la superación de antiguas dicotomías generadas por el debate James-Cannon antes citado (Vila & Fernández-Santaella, 2003).

Tanto la neurociencia cognitiva, como las teorías de la activación, están desarrollando diversos progresos en la relación de la actividad cerebral y las emociones, apuntalados con descubrimientos tecnológicos de las últimas décadas. Estos permiten ubicar información del funcionamiento del cerebro que antes solo eran posibles en la ciencia ficción.

Todas estas perspectivas no están aisladas del contexto histórico que les ha permitido surgir y desarrollarse. Han sido posibles por condiciones materiales y políticas que posibilitan o inhiben la investigación. A su vez, la producción del conocimiento que se va relacionando, contrastando y modificando, ha facultado avances y retrocesos en este tema. Dicha producción, en buena medida, se basa en tendencias filosóficas que sostienen o rechazan ciertas nociones epistémicas y ontológicas, como las que se recuperan a continuación.

### Raíces filosóficas: el origen de las pasiones

El tema de las emociones no ha estado ausente en la filosofía. Por ello, se retoman algunas ideas relevantes propuestas por Aristóteles, Descartes y Spinoza.

En la antigüedad, en particular en la época en que vivió Aristóteles, predominan dos definiciones contrapuestas. Para los *físicos*, las “pasiones”, que era el concepto desde el cual se abordaba este tema, eran fenómenos corporales, en tanto que, para los *dialécticos*, eran fenómenos dianoéticos o mentales. Ambas concepciones le parecen inadecuadas a Aristóteles porque dan cuenta de una manera parcial de las emociones (Trueba Atienza, 2009). Este filósofo propondrá, entonces, que las emociones, en todos los casos, se presentan conjuntamente con el cuerpo, que es el que reacciona ante las diversas “pasiones”, pero que estas, a su vez, pueden ser suscitadas por creencias. Por ende, hace una

relación entre las ideas y el cuerpo, que es donde se reproducen con signos, como el rubor, la palidez, el temblor, entre otros.

Las elaboraciones aristotélicas sobre este tema han llevado a interpretaciones diversas, pero ante todo despertaron un interés especial desde la tendencia cognitiva, en tanto se ha retomado el papel que este filósofo le daba a las creencias como potenciadoras de las emociones. Sin embargo, en esta noción se da un lugar sobrestimado a las creencias y se deja fuera otros componentes expuestos por el autor (Trueba Atienza, 2009).

Otro punto importante es la diferenciación que hace de emociones racionales e irracionales:

De acuerdo con Aristóteles, las emociones son racionales si satisfacen estos requisitos: a) son adecuadas a los objetos y a las situaciones que las provocan; b) son proporcionadas respecto a sus objetos intencionales o sus causas, en grado, intensidad y duración; c) son experimentadas del modo apropiado; y d) están orientadas a fines o bienes normativamente apropiados. Por ejemplo, el valiente teme en la medida y en la situación apropiados, del modo que conviene, y es capaz de responder de manera noble y adecuada ante el peligro. (Trueba Atienza, 2009, p. 161)

Propone que la educación es la que permite al sujeto ir definiendo la posibilidad de modular sus “pasiones” para que estas respondan de manera apropiada y en correspondencia con las situaciones que las provocan.

De forma sintética, se puede indicar que Aristóteles propuso que las emociones son afecciones psicofísicas complejas que involucran, a su vez, alteraciones y procesos fisiológicos, sensaciones de placer o dolor, estados o procesos cognitivos tales como sensaciones o percepciones, impresiones sensibles o impresiones racionales, creencias o juicios, actitudes o disposiciones hacia el mundo, y deseos o impulsos (Trueba Atienza, 2009).

La visión de simultaneidad entre emociones y reacciones corporales y la valoración central del pensamiento —creencias— para generar “pasiones” en Aristóteles puede enlazarse con algunos de los supuestos defendidos por Cannon en el apartado anterior.

Estas relaciones entre mente, cuerpo y “pasiones” pensadas por Aristóteles distan de lo propuesto varios siglos más tarde por René Descartes. Para este filósofo, las emociones no son generadas por

creencias, sensaciones, deseos o percepciones del mundo, sino que son producto del alma. Expone el autor:

[...] existe una gran diferencia entre el espíritu y el cuerpo, porque aquel es indivisible y éste divisible. [...] las facultades de querer, sentir, concebir, etc., no deben llamarse partes, porque es el espíritu *todo entero* el que quiere, siente, concibe, etc. En las cosas corporales o extensas ocurre todo lo contrario; la más pequeña, puede ser dividida por mi espíritu en multitud de partes con la mayor facilidad. Esto debiera enseñarme que el espíritu o el alma del hombre es enteramente diferente del cuerpo. (Descartes, 1641/1992, p. 88)

Descartes considera que el cuerpo es una máquina, y que en esa máquina hay un alma, que es puro pensamiento. Hay pensamientos que vienen del alma, que son acciones y voliciones; hay otros que vienen de fuera, y que son pasivos, tales como la percepción. Los pensamientos, que son provocados por el alma, son causados por algún movimiento de los espíritus animales. El cuerpo, por otro lado, es mecánico, y depende del corazón, que distribuye el calor por medio de la sangre, hasta la glándula pineal, que está en el centro del cerebro. En esta glándula están los espíritus animales, que son los que mueven los nervios. Es mediante esta glándula que el cuerpo y el alma se comunican, pero siguen siendo dos sustancias diferentes. Para Descartes, esto es posible porque existen dos sustancias: la *res cogitans*, que se refiere al alma, que además de ser independiente del cuerpo es inmortal, y las *res extensa*, que se refiere a las propiedades objetivas de la materia, en las que se incluye el cuerpo (Morrillo Velarde, 2001).

Es evidente la lógica divisionista cartesiana, que propone oposiciones entre cuerpo-alma, materialidad-inmaterialidad, mortalidad-inmortalidad, cuerpo mecánico-espíritus animales o bien materia-espíritu. La separación, como noción para aprehender las emociones, va a tener consecuencias importantes que se recuperan más adelante.

Un segundo punto importante sobre la visión de Descartes refiere a que las “pasiones” son innatas, por lo cual son inmutables y son las mismas en cualquier momento del desarrollo.

Descartes hace una clasificación muy prolija y compleja de las pasiones. Así hay seis emociones “primitivas” que estarían entre lo fisiológico y lo psicológico, son: admiración, amor, odio, deseo, alegría y tristeza. Estas pasiones básicas pueden combi-

narse entre sí, produciendo un gran número de pasiones nuevas. Por ejemplo, la piedad es un tipo de tristeza mezclada con amor hacia aquellos que vemos sufrir por algo que no merecen. (Morrillo Velarde, 2001, p. 109)

Consideraba que la sabiduría vital se logra mediante el dominio de las “pasiones”, a partir de la formación de ideas claras en el alma, en cuidados de la salud para un buen funcionamiento de los conductos que comunican el movimiento de los espíritus animales y, finalmente, con una serie de normas morales que permitan apaciguar los afectos excesivos (León Florido, 1993). Esta noción racionalista del Descartes impone el dominio, subordinación y control de las “pasiones”, la soberanía de la razón ante los “espíritus animales”, ante el alma que podía llevar a excesos inapropiados, necesarios de contener con la moral.

La producción cartesiana tuvo serias implicaciones, en tanto provocó que la afectividad se estudiase por caminos separados. Por un lado, la psicología objetivista, que se queda en la relación causa-efecto situada en la conducta observable, y, por otro, la llamada por Vygotski psicología hermenéutica, en un plano opuesto, renunciando a una explicación causal y centrándose en la interpretación de los procesos psicológicos superiores (Van der Veer, 1987).

La división entre el alma, o espíritu, y el cuerpo ha sido, en gran parte, responsable de que las emociones sean tratadas de forma fragmentaria, sin buscar sus raíces culturales, sociales y, ante todo, históricas. Esta visión dualista que separa un ente físico —el cuerpo— de un ente inmaterial —el alma— tendrá un peso importante, también, en la visión que escinde lo objetivo y lo subjetivo, asunto que se retoma más adelante. Además, la justificación del dominio, subyugación y control de las “pasiones” se argumenta en un principio de inferioridad y de tácito salvajismo, que propugna el predominio de la racionalidad y el camino de la moral.

En un lugar muy distinto se pueden ubicar los aportes de Spinoza, quien plantea que los afectos no se oponen a la razón y pueden ser encauzados por esta (Hoyos, 2010). Spinoza entiende los afectos como “estados corporales que afectan o disminuyen la capacidad del cuerpo para la acción, la favorecen o la limitan, así como las ideas que uno tiene de esos estados” (Vygotski, 1933, p. 16). Para él, tiene importancia el cuerpo, en el cual se experimentan las “pasiones” y las ideas relacionadas con estas. Coincide con Aristóteles en la necesidad de encauzar las emociones, en tanto insta a seleccionar aquellas que concuerdan con la razón y rechazar otras que no encajan con ella. Por esto pro-

pone potenciar las “pasiones” alegres y reducir al mínimo posible las “pasiones” tristes (Hoyos, 2010). Sin embargo, esta idea de Spinoza no supone un dominio u opresión de estas como propuso Descartes, sino que consideraba que se deben vivir la mayor cantidad de “pasiones” alegres, y dejar de lado las “pasiones” tristes, de las cuales no resulta nada bueno. Es evidente la diferencia entre el control de las “pasiones” por la vía de su represión, y por otra parte la valoración, también presente en Aristóteles, de aquellas que representan algo óptimo para el sujeto. Además, pensó en una naturaleza humana relacional, ya que las cosas externas son necesarias y, en la mayoría de los casos, útiles, entre ellas las relaciones humanas. “Sin pasión, dirá Spinoza, ni siquiera la razón puede hacernos más libres, mejores y más felices. El conocimiento es necesario, pero no suficiente. Razón y pasión deben trabajar juntas” (Hoyos, 2010, p. 64). Esta lógica relacional permite sacar a las “pasiones” del lugar nocivo que se deriva de la visión cartesiana y ponerlas en un lugar homólogo a la razón.

Spinoza está presente, de forma clara, en la obra de Vygotski. El contexto en que es posible su producción y algunas de sus ideas centrales sobre la afectividad humana se rescatan en los dos apartados siguientes.

### Producción de Vygotski en su contexto histórico

Como indican Rosa y Montero (1990), la obra de Vygotski se desenvuelve en un momento histórico en el cual las antiguas estructuras e instituciones son transformadas, generando oportunidades para una joven generación, de la cual forma parte. No obstante, este mismo contexto provoca, luego, que su trabajo no fuese difundido, como se explicará a continuación, mediante el recuento de los hechos que realizan estos autores.

A partir del triunfo de la Revolución bolchevique en octubre de 1917, Rusia entra en un periodo convulso caracterizado por una situación económica sumamente difícil, guerra civil e intervención extranjera, que tuvo que ser combatida mediante nuevas políticas económicas y la reorganización social. Resaltan los autores que uno de los más grandes cambios instaurados tras la revolución fue darle un papel esencial a la educación, empezando por una lucha extensiva contra el analfabetismo.

Otro asunto relevante es el papel que distintas instituciones académicas jugaron en pro de construir las bases científicas que fundamentaran y sostuvieran esta nueva sociedad, basándose en la propuesta

marxista. Por esto, entra en discusión la producción previa a la revolución. En el campo de la psicología se contraponen a autores denominados idealistas (Lopatin, Nechaev, Chelpanov) con los objetivistas (Pavlov y Bekhterev), y se considera que estos últimos tienen una posición más compatible con el nuevo régimen. Esto provoca que la obra de Pavlov se difundiera. De la misma forma, quienes se propusieron crear una psicología basada en el materialismo dialéctico tomaron posiciones de poder que antes ocupaban los idealistas. En esta lógica de búsqueda y de cambios profundos, es que Vygotski participa con una presentación, en 1924, en *el II Congreso de Psiconeurología Panrusa*, la cual le valió que Kornilov lo invitase a unirse al Instituto estatal de psicología experimental de Moscú, que en ese momento estaba a su cargo. Es así como conoce a Luria y Leontiev, conformando el grupo conocido como la “troika” (Rosa & Montero, 1990).

En este contexto, hay diversas posiciones dentro del partido comunista soviético:

Por un lado, estaban los “mecanicistas”, que mantuvieron una explicación del cambio en términos genéticos, acentuando la importancia de las condiciones objetivas y las limitaciones que estas imponen a la acción política. Este grupo argumentaba que la ciencia es autosuficiente y puede descubrir sus propias leyes por el proceso de investigación. Consideraban que podían reducir la dialéctica a expresiones mecánicas. [...] Del otro lado, los “dialécticos” se basaban en una visión abierta, no determinista, creyendo que el curso de los acontecimientos estaba influenciado por la acción humana, que sería la que permitiría la transformación del mundo en la dirección deseada. (Rosa & Montero, 1990, p. 68, traducción de la autora)

La importancia que este último grupo —los dialécticos— le dio a la conciencia fue retomada por Stalin en su propuesta de construir el socialismo en un solo país, a diferencia de Lenin, que abogaba por una revolución internacional y permanente.

Tras la muerte de Lenin, Stalin asume un papel cada vez más importante en la vida política rusa, desde el partido. De esta forma, quienes antes tenían posiciones de poder y defendían el mecanicismo fueron paulatinamente expulsados y acusados de proponer desviaciones en la comprensión del marxismo-leninismo. En cuanto Stalin va fortaleciéndose en el poder, la dialéctica materialista va impulsándose como fundamento hegemónico, en el cual debían basarse todas las investigaciones, que empiezan a tener cada vez más control por parte

del Comité central del partido. A finales de la década de 1920, el trabajo de Vygotski y sus asociados no se considera en conflicto con esta posición oficial.

Como es sabido, Stalin va generando una masiva industrialización de la Unión Soviética y el control de Estado en las distintas esferas de la vida social. La producción académica, como se dijo antes, estuvo cada vez más cercada por el escrutinio del partido. Es así que, para la década de 1930, se llega a considerar, desde dicho ente, que la producción de Vygotski y de otros allegados a él es idealista, debido a que no siguieron el camino dogmático que paulatinamente se impuso a la producción científica. En este momento, el mismo Vygotski fue muy crítico ante la creación de una falsa psicología marxista, basada en algunas de sus premisas, pero sin una verdadera fundamentación en el materialismo dialéctico.

Aunque Vygotski retoma muchas de las ideas marxistas, su obra fue olvidada, y su grupo de trabajo tuvo que dispersarse y disolverse. Pese a esto, se puede decir que este autor trata la obra de Marx y Engels no solo como base para sus propuestas, sino que se propuso recuperar su método para realizar el estudio de los procesos mentales: “La filosofía marxista proveía un alto nivel de organización metodológica. Vygotski adoptó no solo el método propuesto por Marx, sino también las tesis esenciales del materialismo histórico” (Blanck, 1990, p. 40, traducción de la autora). En el mismo sentido, Rodríguez (2010) indica que la genialidad de Vygotski radica en utilizar, de forma creativa, los temas generadores del marxismo y la dialéctica para comprender la conciencia y las funciones psíquicas como el resultado de prácticas socioculturales históricamente situadas.

Finalmente, cabe reconocer que, pese a las complejas circunstancias descritas, fue el contexto posrevolucionario ruso el que permite que las ideas de este autor fructificaran, debido al interés en crear una nueva ciencia para una nueva sociedad. Sin embargo, forzar la utilización de las ideas marxistas y la búsqueda de una total coincidencia de forma urgente y dogmática provoca que este autor fuese olvidado en su propio país por varias décadas; tan es así que su obra pudo ser recuperada hasta que Stalin fallece en la década de 1950 (Rosa & Montero, 1990). Por este contexto, además, es que la producción de este autor presenta las siguientes características, esenciales para comprender su abordaje de las emociones: una búsqueda permanente de los referentes teóricos e históricos que anteceden la producción que le es contemporánea, un abordaje genético de los procesos humanos, una compren-

sión dialéctica de la realidad, una búsqueda de explicaciones en las condiciones históricas, económicas, sociales y culturales. Todas estas, evidentemente, son producto del momento y espacio tan peculiar en que nace y desarrolla su trabajo.

### Aportes del enfoque histórico cultural en la comprensión dialéctica de la afectividad humana

Vygotski dedica una buena parte de su obra a describir y debatir las propuestas de quienes le habían antecedido. Muchas de las ideas registradas en los dos apartados iniciales tienen que ver con escritos en los que se dedica a presentar la influencia de Darwin en los positivistas, a contrastar las obras de James y Lange con los experimentos de Cannon, y a recuperar lo propuesto por el psicoanálisis. Además, explica, de forma aguda, la influencia cartesiana en James y Lange. Por esto, se puede señalar como un primer gran aporte de su enfoque, que *sitúa de forma histórica el estado del conocimiento* sobre el tema, así como sus *raíces filosóficas*.

Un segundo punto importante, muy ligado con el anterior, es que Vygotski plantea, a lo largo de su obra, un *abordaje genético*, por lo cual se preocupa por rastrear la raíz del conocimiento al que tuvo acceso, como se indicó en el punto anterior, pero también se dedica al estudio del origen del objeto en sí, en la vida humana. En el caso de la afectividad, se interesa por estudiar cómo esta se presenta en la niñez, para concluir que los procesos emocionales no son sedentarios, sino nómadas, es decir, no disponen de un lugar determinado ni fijo para siempre (Vygotski, 1932). De esta forma contradice la propuesta de que las emociones son algo innato, fijo y, por ende, inmutables, y les da un sentido de movimiento y plasticidad.

En sus referencias a este tema, Vygotski apoya la tesis de Claparède —expuesta en el primer apartado— de que *emociones y sentimientos son dos procesos relacionados, pero diferentes*. Las primeras tienen una relación con lo biológico y son acordes a situaciones que suponen una reacción corporal con una utilidad práctica; por ejemplo, el miedo ante el peligro. En cambio, los sentimientos son procesos no necesariamente útiles ni correspondientes con las situaciones ante las cuales conviene reaccionar, tales como sentir miedo ante una situación que no representa peligro real; por ejemplo, al mirar una escena aterradora de una obra de teatro, o bien experimentar ciertos sentimientos para la producción artística. En esta distinción se vislumbra que si bien Vygotski hace una crítica a los planteamientos biologists sobre la

afectividad, tampoco niega su componente biológico, siendo que este queda contenido y es transformado a la vez en el desarrollo cultural humano.

El cuarto punto que interesa rescatar es cómo el enfoque histórico cultural logra *superar el dualismo* propiciado por Descartes. Al retomar las ideas de Spinoza, que como se trató líneas atrás elabora un pensamiento que en este sentido es monista, Vygotski opta por la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo en la actividad humana, es decir, “pasiones” y razón, alma y cuerpo son parte de una misma realidad. Para Spinoza ambos, alma y cuerpo, se ven como las dos caras de una misma moneda. “No hay, por un lado, un cuerpo mecánicamente determinado, y por el otro un alma libre e indeterminada” (Van der Veer, 1987, p. 96).

Spinoza vio al ser humano como una totalidad y evitaba explicaciones mecanicistas. No vio ninguna diferencia importante entre los procesos emocionales (inferiores) y los procesos intelectuales (superiores). Esto está en completo acuerdo con Vygotski, que buscaba una manera de integrar las experiencias emocionales y otros aspectos de la conciencia. Estaba convencido del hecho de que no se podía separar la vida emocional del desarrollo cognitivo general y de que el desarrollo de los procesos cognitivos (especialmente el lenguaje) transforma gradualmente la experiencia emocional. (Van der Veer, 1987, p. 98)

En esto coincide González Rey (2010), al indicar que Vygotski presentó una compleja articulación entre distintas categorías tratadas en su obra —pensamiento, lenguaje, habla, personalidad, conciencia—, abordadas en relación y como un sistema en movimiento. Concuerta también en este sentido con Spinoza, que encuentra relaciones antes que fragmentos inconexos.

Un quinto aspecto refiere a la *comprensión dialéctica* que Vygotski logra, y que se expresa de forma diáfana en sus trabajos sobre la imaginación y la creatividad en la edad infantil. En estos, señala que los procesos subjetivos humanos tienen un asidero en la realidad, y no en un sujeto aislado y autoreferenciado.

La imaginación representa un proceso altamente complejo, debido a que se apoya indefectiblemente en la experiencia. Pero, a su vez, la producción humana generada por la imaginación altera la realidad, al crear nuevos objetos, los cuales pasan a formar parte de lo concreto y son fundamento posterior para la imaginación (Vygotski, 1932). Además, ningún proceso subjetivo está aislado de la realidad:

La primera relación entre fantasía y realidad se basa en que toda elucubración se compone siempre de elementos tomados de la realidad extraídos de la experiencia anterior del individuo. Sería un milagro que la imaginación pudiese crear algo de la nada, o dispusiese de una fuente de conocimiento distinta de la experiencia. [...] El análisis científico de las elucubraciones más fantásticas y alejadas de la realidad, como por ejemplo los mitos, los cuentos, las leyendas, los sueños, etcétera, nos convencen de que las mayores fantasías no son más que combinaciones nuevas de los mismos elementos, tomados a fin de cuentas de la realidad y a los que simplemente sometemos a cambios o reelaboraciones en nuestra imaginación. (Vygotski, 1930, p. 29, según citado en Álvarez & Del Río, 2007)

El nexo entre subjetividad y realidad es, entonces, permanente. No hay subjetividad sin referencia a lo concreto, tanto es así que el mismo cuerpo en el que se producen las emociones, los sentimientos, los sueños, la imaginación y la fantasía, es un elemento concreto en sí, con una serie de posibilidades y también de límites. Aunque la afectividad humana sea una experiencia de la que se da cuenta individualmente, su condición subjetiva no niega su existencia en sí, que puede ser evidenciada de múltiples formas, tales como reacciones fisiológicas, gestos, palabras y actividad.

Otro asunto de especial interés es que la fantasía se basa, o bien en la experiencia concreta directa, o bien en la experiencia ajena o social. Hay gran cantidad de información sobre lugares desconocidos que lleguen a la imaginación porque alguien los describió previamente en la literatura. Por ende, la producción humana es parte de la realidad y es un producto histórico. Asimismo, la imaginación se relaciona con las emociones y sentimientos, en tanto cualifican y adjetivan las experiencias. Las imágenes de la fantasía sirven para la expresión de la afectividad. Se puede decir que la relación entre emociones, sentimientos e imaginación es recíproca, ya que la afectividad influye en la imaginación, pero, a su vez, la imaginación influye en esta.

Si bien algunas formas de la fantasía no coinciden con la realidad, por ejemplo, lo que se experimenta ante una obra de arte, lo que provoca en el sujeto, los sentimientos que se evocan, sí son efectivamente reales (Vygotski, 1930, según citado en Álvarez & Del Río, 2007).

Finalmente el producto de la fantasía se incorpora, además, como parte de la realidad:

Estos productos de la imaginación humana han atravesado una larga historia que podríamos resumir en una imagen simple: han descrito un círculo en su desarrollo. El hombre (sic) ha tomado de la realidad los elementos que entran en su composición e internamente, en su pensamiento, los ha sometido a una compleja reelaboración producto de su imaginación. Por último, materializando esa producción imaginativa han vuelto a la realidad, aunque trayendo ahora consigo una fuerza activa, nueva, capaz de modificar esa realidad. (Vygotski, 1930, p. 34, según citado en Álvarez & Del Río, 2007)

Contraoponer realidad y fantasía sin comprender sus relaciones obedece a una visión simplista, misma que se expresa en la idealización de la subjetividad como un proceso que se vive y reproduce a sí mismo en una cadena de interpretaciones y reinterpretaciones. Desde esta posición idealista, se niega toda referencia a lo concreto, se centra la atención en lo individual y, a partir de abstracciones que se vuelven cada vez más complejas, se aísla al sujeto de todas las mediaciones históricas, económicas, sociales, culturales y políticas que explican sus vivencias. Se llega, así, al subjetivismo, que considera que el sujeto es capaz de pensar, conocer, sentir, sin un referente concreto (Rubinstein, 1963).

En el otro extremo, entender la imaginación y la afectividad humana como hechos carentes de importancia, por considerarse que solo las condiciones materiales resultan relevantes, produce, finalmente, un empobrecimiento comprensivo.

La imaginación y la afectividad, como parte de la subjetividad humana resultan de la intensa y permanente conexión que tienen con la realidad, en la cual cada sujeto desarrolla su vida. Se producen y modifican a partir del vínculo dialéctico que las configura. Surgen y se suscitan en relación. Esto queda más claro retomando que por subjetividad se entiende:

[...] la particular concepción del mundo y de la vida del sujeto, que está constituida por normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes. Se estructura a partir del lugar que el sujeto ocupa en la sociedad, y se organiza mediante las formas de percibir, de sentir, de racionalizar y de accionar sobre la realidad. Se expresa en comportamientos, en actitudes y acciones del sujeto, en su existir. Se constituye en los procesos vitales del sujeto, en el cumplimiento de su ser social, en el marco histórico de su cultura. En suma, es la elaboración única que hace el sujeto de su experiencia vital. (Lagarde, 2005, p. 34)

Desde la perspectiva de Vygotski, la subjetividad está hilvanada de forma dialéctica con la realidad. El sujeto, como ser social, modifica la realidad con su producción. La producción humana, a la vez, se va constituyendo como parte de la realidad. Es parte fundamental de la cultura y, por ende, de la historia.

Otro aporte no menos importante que los anteriores y que sintetiza muchos de ellos es que, en la propuesta histórico cultural, se logra captar *al sujeto en su contexto*, mediado, producido, explicado, a partir de las condiciones históricas, económicas, sociales y culturales que le permiten ser quien es y hacer lo que hace. La subjetividad, por ende, no escapa de esta comprensión. Retomados estos aportes del autor, interesa, a continuación, entretener sus ideas con la práctica pedagógica, como parte del proceso educativo.

### Implicaciones para la práctica pedagógica

Las ideas de Vygotski sobre el tema que ocupa este trabajo tienen un impacto importante para la práctica pedagógica. La sola relación que se puede hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje con la afectividad ya tiene en sí misma repercusiones. Autores como Paulo Freire coinciden al respecto, al plantear que “la afectividad no está excluida de la cognoscibilidad” (Freire, 2002, p. 135). Esto concuerda plenamente con la postura monista de Vygotski, que logra trascender el dualismo cartesiano. Es decir, el acto educativo pasa necesariamente por la afectividad de las personas involucradas (docentes, estudiantes, personal administrativo, familias) y, a su vez, esta se transforma en el momento de compartir y construir el conocimiento.

Como explica Van der Veer (1987), Vygotski estaba convencido de que no se podía separar la vida emocional de los procesos cognitivos (especialmente el lenguaje), los cuales, a su vez, transforman la experiencia emocional. Por ende, la afectividad debe ser un tema neurálgico en la práctica pedagógica, en cualquier nivel del sistema educativo.

Otro asunto relevante, refiere a la premisa del enfoque histórico cultural de que los procesos emocionales no son sedentarios, sino nómadas, es decir, no disponen de un lugar determinado ni fijo para siempre (Vygotski, 1932). Esto resulta provocativo para las labores pedagógicas actuales, en tanto la tendencia al diagnóstico y la medicalización ante algunos comportamientos y expresiones afectivas, principalmente en niños, niñas y adolescentes, conllevan a un consabido etiquetamiento que se contrapone con la visión de movimiento y cambio retomada por este autor. La comprensión profunda que Vygotski

realiza de las emociones y sentimientos como dos procesos relacionados, pero diferentes, y la agudeza con la cual señala la afectividad como mutable y plástica, sustenta lo trascendental que resulta incorporar la reflexión sobre este tema en la práctica pedagógica.

Finalmente, la forma en la cual se puede entender que emociones, sentimientos, fantasía e imaginación, y, en un sentido más amplio, la subjetividad humana se produce y modifica de forma dialéctica con la realidad, representa una reflexión necesaria para comprender a cada sujeto involucrado en el proceso educativo como ser social, que puede modificar la realidad, y que no es posible aprehender sus condiciones de vida prescindiendo de la historia y del contexto. El sujeto está, por ende, mediado, producido, explicado, a partir de las condiciones históricas, económicas, sociales y culturales que le permiten y también limitan su existencia en el mundo. Por consiguiente, el acto educativo que parte de esta perspectiva no puede abstraer a los sujetos de su realidad, ni a la realidad de los sujetos que la cualifican y transforman.

### Un cierre que abre nuevas puertas

La comprensión de las emociones como restos de existencia animal que hay que extirpar o extinguir —según la posición del naturalismo y evolucionismo de Darwin— es asumida por el positivismo y racionalismo, justificando así una comprensión parcial y biologista. Parte de los argumentos que dan sustento a estas explicaciones fueron elaborados por Descartes en el siglo XVII, al proponer un dominio y opresión de la afectividad. La vía propuesta fue la moral; el objetivo, el sujeto racional.

Debates desarrollados posteriormente sobre las emociones por la fisiología y algunas perspectivas psicológicas, lejos de resolver los dilemas establecidos previamente, dejaron la afectividad en un plano secundario, o invisibilizado del todo. El enfoque histórico cultural, por el contrario, al retomar las ideas de Spinoza, logra dar un salto cualitativo respecto al dualismo cartesiano y, así, al predominio de la razón. Desde una visión monista de afectividad y pensamiento, Vygotski logra que las emociones y sentimientos emerjan del lugar marginal antes conferido, reconociendo que son parte intrínseca y fundamental de la vida humana.

Esta forma de comprender la afectividad permite abordar la fantasía, las emociones, los sentimientos y la imaginación de forma dialéctica. El sujeto deja de estar aislado y se comprende mediado por las condiciones históricas, económicas, sociales y culturales que permiten

explicar la subjetividad en su contexto. Estas ideas del autor resultan relevantes para la práctica pedagógica actual, al realizar la vinculación entre lo cognitivo y lo afectivo en la actividad humana. Discernir al sujeto como ser social, mediado por condiciones del contexto que limitan y posibilitan, a su vez, su existencia y producción, permite superar visiones simplistas, parciales o dicotómicas en la práctica pedagógica, e incorporar la comprensión dialéctica y compleja que aporta el enfoque histórico cultural.

## REFERENCIAS

- Álvarez, A. & Del Río, P. (2007). Escritos sobre arte y educación creativa de Lev S. Vygotsky. En A. Álvarez, A y P. del Río (Eds), *La imaginación y la creatividad en la infancia* (1930) (pp. 25-47). Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Blanck, G. (1990). Vygotsky: The man and his cause. En L. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 31-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Descartes, R. (1641/1992). *Meditaciones metafísicas*. México: Editorial Porrúa.
- Chóliz Montañés, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Recuperado de <http://www.uv.es/=cholz>
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. (7ma. ed.). México: Siglo Veintiuno.
- Hoyos, I. (2010). Spinoza contra la extirpación estoica de las “pasiones”. *Δαίμων: Revista Internacional de Filosofía*, Suplemento 3, pp. 59-66.
- González Rey, F. L. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, 9(1), 241-253.
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas* (4ta. ed.). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Colección Posgrado.
- León Florido, F. (1993). *La sabiduría del cuerpo*. Madrid, España: La Productora de Ediciones.
- Morillo Velarde, D. (2001). *René Descartes*. Madrid: Ibérica.
- Rodríguez Arocho, W. (2010). Los conceptos de vivencia y situación social del desarrollo: reflexión en torno al lugar en el modelo teórico de Lev S. Vygotski. En S. Aburto Morales & C. Meza Peña (Comps.), *Tutoría para el desarrollo humano: enfoques* (pp. 73-92). Monterrey, México: Universidad de Nuevo León.
- Rosa, A. & Montero, I. (1990). The historical context of Vygotsky's work: A sociohistorical approach. En L. Moll (Ed.), *Vygotsky and education:*

- Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp.59-88). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubinstein, S. (1963). *El ser y la conciencia*. México: Editorial Grijalbo.
- Trueba Atienza, C. (2009). La teoría aristotélica de las emociones. *Revista Signos Filosóficos*, 11(22), 147-170. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34316032007>
- Van der Veer, R. (1987). El dualismo en la psicología: un análisis Vygotskiano. En M. Siguán (Coord.), *Actualidad de Lev. S. Vygotski* (pp. 87-111). Madrid: Anthropos.
- Vila, J. y Fernández-Santaella, M. del C. (2003). Emoción y modulación de reflejos: nuevas perspectivas psicofisiológicas. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6(14-15), 1-36. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/avillj3021602105/texto.html>
- Vygotski, L. S. (1932/2001). *Obras escogidas II: problemas de psicología general*. Madrid, España: A. Machado Libros.
- Vygotski, L. S. (1933/2004). *Teoría de las emociones: estudio histórico psicológico*. Madrid, España: Ediciones AKAL.