
LA CULTURA EN PSICOLOGÍA: DE LOS OBJETOS DE ESTUDIO A LA COMPLEJIZACIÓN REPRESENTACIONAL

Gerardo Ortiz Moncada

Felipe Cruz Pérez

Alexandre Leurs Massart

INTRODUCCIÓN: LO CUESTIONABLE DE LA BÚSQUEDA DE UN OBJETO DE ESTUDIO EN PSICOLOGÍA

El problema acerca del objeto de estudio de la Psicología se muestra como un debate teórico atractivo y de alta relevancia, ya que permite comprender los compromisos epistemológicos que se asumen. Sin embargo, plantear “el objeto de estudio” resulta cuestionable en tanto que las distintas perspectivas, aproximaciones y miradas en psicología han subsistido, han mutado, se han fusionado y/o se han diversificado independientemente del “aval” científico o de un criterio unívoco. Pareciera ser que, desde una perspectiva positiva, la búsqueda del objeto de estudio no sólo enuncia el agotamiento conceptual y los límites de las psicologías establecidas, sino que también marca la permanencia de las nociones puristas que obstinadamente ubican a la psicología como una “ciencia” establecida,

negándose la posibilidad de flexibilizar sus nociones y constructos para la reconstitución de una mirada disciplinar menos dogmática que permita demarcarse y verificar sus propios objetos.

Lo anterior muestra que la riqueza de las ciencias sociales y humanas (sin descartar el componente natural-biologicista con el que también cuenta la psicología) se encuentra en la diversidad de objetos de estudio que se han construido desde las diversas aproximaciones; para efectos de este estudio, es importante asumir un criterio de falsabilidad que nos acerque a la mayor contrastación de las categorías y su valor heurístico con la realidad en profundidad epistémica y en extensión ontológica. En este sentido, resulta trascendental derivar una serie de componentes conceptuales y categoriales que den cuenta del alcance de la psicología, no sólo en su elaboración epistemológica y epistémica, sino en su vinculación con una realidad dinámica que requiere mayores recursos de comprensión. Lo anterior implica la comunicación entre investigación básica, investigación aplicada, resultados y práctica en los distintos ámbitos de la psicología. Enfatizando que los resultados podrían ser lo menos útil en tanto no informen sobre los procesos que explican, lo cual siempre dependerá de la propuestas de cada tradición en psicología.

De esta manera, podemos observar que algunas tradiciones en psicología se posicionan en modelos materialistas mecanicistas, idealistas e interaccionistas, básicamente. Dentro del posible espectro de ellas, se sostiene que la psique se caracteriza por tener un sustrato material: el cerebro; otros hacen de lo orgánico la base estructural de la actividad humana. En otras aproximaciones, se apuesta al devenir de la herencia funcionalista conformada previamente a la institucionalización de la psicología, haciendo de la memoria, el aprendizaje, la inteligencia, el pensamiento, su espectro de estudio; algunos más han sometido estas diversas tradiciones a análisis de mayor procesualidad, apostándole al diseño de modelos cognoscitivos y cerebrales, pasando por la ruta del desarrollo; otros más han apostado por aproximaciones tendientes al contenido psíquico, ya sea expresado en esferas psíquicas preexistentes,

en condiciones mentalistas o en la conjunción de la sistemicidad y dinámica cultural. Estas aportaciones han contribuido en uno u otro sentido al crecimiento de la psicología a lo largo de los años, y han permitido construir aparatos conceptuales muy sólidos (desde su circularidad epistemológica), recursos metodológicos de muy variada aplicación, y técnicas de estudio que facilitan el abordaje de muchos fenómenos sociales, humanos y, por supuesto, psicológicos.

Podemos entonces apreciar que todas las aproximaciones en psicología abordan implícita o explícitamente la función, el proceso, la estructura y el contenido, o las posibles combinaciones que de estos componentes surjan. Independientemente de estos aspectos, el psicólogo no debería perder de vista que sus unidades de análisis no sólo son abordadas por su disciplina, sino que también las estudian la biología, la filosofía, la sociología, la antropología, entre muchas otras. Es así como surge la interrogante acerca del objeto específico de estudio de la psicología, aquél que le permita definirse con “suficiencia” para no someterse a los criterios de otras disciplinas o reducirse psicológicamente a los postulados de otras ciencias y disciplinas; aunque, por otro lado, quizá convenga más preguntarse sobre la especificidad y lo diferencial de los distintos objetos de estudio de la psicología, así como sus aportaciones a lo largo de su devenir histórico.

Esto no es una tarea menor, ya que se requiere de la consideración de los hilos entrelazados en el devenir de cualquier disciplina y las prácticas que de ahí emanan. De esta urdimbre no está exenta la psicología, por lo que encontramos muy variados factores que influyen en su construcción, y distintos matices que explícita o implícitamente se aprecian en sus diversas aproximaciones. Entre estos factores, podemos mencionar:

- a) El factor ideológico, que condiciona las formas de pensar y actuar de toda época, y acompaña mucho de lo que se construye en cualquier disciplina y que se exagera por regiones. Desde un análisis de grandes corrientes, podemos observar

que se alternan dos momentos: uno de apertura de los sistemas de pensamiento, en el cual pueden integrarse las aportaciones de diversas disciplinas, paradigmas, epistemologías y prácticas metodológicas; otro en el que los sistemas se cierran y permiten muy poca integración, generando mayor fortaleza en sus principios. El primero proviene de miradas eclécticas (del griego *eklegein* = escoger), que integran distintos conocimientos y postulados pero corren el riesgo de no contar con un cuerpo teórico propio que les permita identificarse, sistematizar y aportar de manera coherente. El segundo proviene de la ortodoxia en la que se genera el espacio en el tiempo para poder acuñar, contrastar y posicionarse con mayor definición; sin embargo, se cierran tanto que llegan a fracasar al no responder a los cambios sociales y a las transformaciones del pensamiento humano. En la psicología contemporánea podemos observar que los sistemas de pensamiento con los que trabajamos son abiertos y cerrados a la vez, que es precisamente lo que les ha permitido subsistir a lo largo de los años y les ha conferido mayor ajuste a la dinámica del pensamiento epistémico siempre cambiante; sin embargo, nos falta transitar hacia modelos más integradores de aquello que históricamente se disgregó en aras de un objeto de estudio y que, de manera contraproducente, nos ha conducido en muchos momentos a un contexto de una realidad líquida, postmoderna, donde pareciera que “todo se vale”.

- b) La dinámica de reformulación constante como disciplina en crecimiento. Al no poder establecer leyes psicológicas (no adoptadas o copiadas de otras disciplinas), la psicología se ha visto cautiva en su propia trampa de disgregación del ser humano, lo cual ha perpetuado la discusión de su inserción institucional en la ciencia social, biológica, humana, del comportamiento, etcétera, dando como resultado la limitada aceptación de los cambios de eso que estudia, cualesquiera que sean sus unidades de análisis. No obstante, existe la

posibilidad de asumir –desde la cada vez más sólida tradición de algunas aproximaciones en la ciencia social– que los fenómenos no son inmutables, y ello implica que, así como el pensamiento humano se va transformando, la psicología también se complejiza, se especializa, transita en lo inter, multi y transdisciplinario; se encuentra en circularidades, a veces en espirales, otras en linealidades y muchas otras veces en rizomas epistemológicos. Podemos entonces considerar que la psicología es una disciplina en constante desarrollo, en la cual los paradigmas se abren y se cierran autopoiéticamente, configurando nuevos alcances que (quizá curiosamente) van acercando los objetos de estudio tradicionales, como las emociones, los afectos, la percepción, los aparatos tripartitas, la cognición, la conducta, la actividad, etcétera, dando paso a nuevas formas de entender la complejidad humana, todo aunado a una mayor integración de lo epistemológico, lo teórico y lo metodológico.

- c) La mirada filosófica y epistemológica. La escuela y las tradiciones filosóficas en las que se forme, experimente e interactúe el psicólogo (quizá sin saberlo), determinarán en gran medida no sólo lo que ve sino también lo que quiere ver. Según la mirada filosófica y epistemológica que se elija o en la que, circunstancialmente, nos ubiquemos, será nuestra interpretación de la realidad; por tanto, éste es un elemento que determina el quehacer psicológico e impacta en la elección de conceptos, categorías, procedimientos, métodos, metodologías, etcétera. Esta mirada puede pensarse desde el materialismo hasta el idealismo, con sus alternativas dialécticas, subjetivistas, objetivistas, dinámicas, sistémicas, críticas y complejas, dando cabida a diversos modelos y paradigmas.
- d) El paradigma de aproximación. Ya sea para investigación, estudio, intervención, innovación, etcétera, la psicología ha transitado por diversos paradigmas, como son el positivismo, el neopositivismo, la dialéctica, la teoría crítica, el

construccionismo, los enfoques sistémicos, la complejidad, que han permitido la construcción de aproximaciones cada vez más sofisticadas y con una mayor comprensión de los fenómenos psicológicos. Sin embargo, convendría analizar la diferencia entre aproximación y *approach* por la posible estimación de alcance conceptual, y de ahí la intención hacia lo estudiado. En este sentido, nos referimos a que la mirada teórico-conceptual, al ser pensada como “aproximación”, invita a pensar que siempre habrá una distancia que no nos permita llegar, mientras que el *approach* es esa mirada que se acerca, llega y establece contacto. La discusión, entonces, no es sólo sobre diferencia lingüística, sino sobre el compromiso epistemológico que de ello deriva, en tanto podamos o no establecer puentes hacia y desde la realidad, o solamente miradores para apreciar eso lejano. Esto implica reflexionar en torno al ejercicio teórico-abstracto o teórico-práctico que realizamos, con el fin de distinguir cuáles son los niveles epistemológicos por los que transitamos y su alcance en la realidad.

e) El enfoque metodológico. Tanto la filosofía, la epistemología, el pensamiento epistémico y el paradigma de aproximación, nos permiten apreciar un crisol de recursos de análisis y reflexión de lo que se estudia, transitando por lo cuantitativo y lo cualitativo, ya sea desde un enfoque positivista hasta un enfoque interpretativo. En el primer caso se pretende hipotetizar, medir, explicar y formular leyes a partir de la pretensión de generalización, emanada de datos hacia la construcción de una ciencia de la corroboración; mientras que en el segundo caso se pretende comprender *a* y *en* profundidad en la multi-referencialidad de los fenómenos, los casos, las situaciones y los contextos, atendiendo las particularidades de quienes participan en los estudios. De esta manera, podemos apreciar que el enfoque metodológico determinará el método y el procedimiento a emplear, así como los recursos de análisis y/o interpretación de la información obtenida, ya sea pensada

como dato abstracto o como un acercamiento a la porción de realidad que se estudia.

¿CÓMO HA DERIVADO HISTÓRICAMENTE LA “PRECISIÓN” DE LOS ESTUDIOS PSICOLÓGICOS?

Al recuperar los aspectos arriba mencionados, encontramos que a lo largo de la historia –inclusive mucho antes de la institucionalización de la psicología– se han hecho diversos intentos por delimitar las implicaciones del estudio del alma, del espíritu humano, de la psique, de la actividad psíquica, de la conciencia, del mundo interior, de la actividad nerviosa superior, del mundo moral del hombre, de la conducta, con lo cual, a la larga, la psicología tendría una aparente razón de existencia independientemente de lo disgregado que fuera su objeto de estudio. Entonces, surge el cuestionamiento acerca de lo que estos conceptos pudiesen tener en común y si son pertinentes para la psicología, ya que, en caso de no serlo, se mantiene la incógnita de qué es la psicología.

En primera instancia, el alma como objeto de estudio era aceptada en tanto se afirmaba su existencia. Las ideas acerca de ella eran claramente de corte idealista; aunque cabe mencionar que surgieron teorías materialistas acerca de su origen, las cuales se basaron en las ideas esencialistas de Demócrito, que describían al alma como una materia muy fina, cuyos corpúsculos o partículas eran redondas, suaves y extraordinariamente activas, lo que inducía al movimiento y a la acción del organismo. El problema de esta concepción radica primordialmente en la poca diferenciación que puede hacerse en cuanto a principios religiosos, con lo cual no es posible avanzar en un modelo de conocimiento y saber por el fideísmo de base. Además, esta concepción sólo abarcaría una visión del mundo que ha sido dominante en nuestra sociedad, pero que no permite acercarse a la realidad sino a un mundo preconcebido en el que el ser humano sólo es un espectador.

En segundo lugar, los fenómenos psíquicos y los de la conciencia, tales como la memoria, el pensamiento, los deseos, los sentimientos, etcétera, tuvieron mayor auge desde mucho antes que la psicología se concibiera como disciplina. Esto plantea un fuerte dilema en tanto que la tradición funcionalista, que se apropia de estas nociones, construye objetos de estudio no necesariamente psicológicos y algunos difícilmente contrastables con la realidad, pero que (al ser mentalistas) le confieren a la psicología un motivo de subsistencia. Al respecto, John Locke nos heredó un fuerte legado al afirmar que, a diferencia del espíritu, los fenómenos psíquicos o de conciencia no eran algo supuesto, sino que existían de hecho y, en este sentido, eran hechos indiscutibles de la experiencia interna. La aportación más relevante de esta mirada radica en que promovió una concepción científico-natural (de corte mecanicista) en el área del espíritu y defendió las ideas, aún existentes en muchos ámbitos, de que las capacidades y las funciones psíquicas se forman en la experiencia individual, alejándose parcialmente de modelos religiosos emanados del idealismo objetivista.

En tercer lugar, la herencia positivista y del materialismo mecanicista le apuesta a la conducta como objeto de estudio de la psicología, teniendo al conductismo como el máximo representante, integrando propuestas de la zoopsicología y la psicología comparada. La postura que asumen ha aportado un sinnúmero de elementos gnoseológicos para entender el funcionamiento de respuestas muy básicas pero, desafortunadamente, no logra acceder al complejo psíquico que se vive día a día, independientemente de la base epistemológica que dé cuenta de ello. Quizás ha subsistido esta tradición, porque desde ciertos discursos cientificistas, cumple con las condiciones de observación, medición y demás exigencias positivistas, sin importar que lo psicológico se pueda desdibujar.

Posteriormente, surgieron distintas aproximaciones que integran, mezclan o conjugan elementos de las tres visiones arriba referidas, que dan paso a combinaciones interaccionistas por su relación sujeto-objeto, estructural-funcionalistas y funcional-estructuralistas,

así como objetos centrados en la esfera de lo ideal o en la esfera de lo material.

Una de las aproximaciones que en primera instancia pudiera parecer interaccionista pero que va dando muestra de su procedencia alejada de las tradiciones arriba referidas, en tanto emana de la dialéctica materialista, es el enfoque histórico-cultural propuesto primordialmente por Vygotsky (1978, 1979, 1995) y desarrollado por muchos de sus colaboradores y seguidores (Vygotsky, Leontiev y Luria, 1994; Leontiev y Asnin, 2005; Leontiev, 1969; Leontiev y Luria, 2005; Luria, 1982). Este autor menciona que es importante definir un objeto de estudio de la psicología con el fin de determinar qué es lo que ha de estudiar y cómo habrá de hacerlo, así como resolver el método de trabajo y, en consecuencia, los resultados que se obtendrán, las aplicaciones técnicas que se harán posibles y los contenidos que habrá de tener. La dificultad que se encuentra en este enfoque histórico-cultural es que plantea un abanico extenso de posibilidades de estudio y, gracias a su mirada dialéctica, nos permite transitar de la discusión basada en dicotomías (sujeto-objeto) hacia una basada en relaciones categoriales, fenomenológicas, conceptuales, heurísticas, entre muchas otras, y esto a la larga da cuenta de la prácticamente imposible (y tal vez innecesaria) tarea de establecer un único objeto de estudio, lo cual no lo exime de la circularidad positivista característica de las psicologías modernas.

A pesar de esta posiblemente irresoluble contradicción, este enfoque nos permite generar una mirada que integra y permite comprender los distintos objetos de estudio que parcializaban la complejidad de lo psíquico. Podemos argumentar entonces que faltaría un elemento en el que se integraran esas parcialidades, y es así como Leontiev (1972, 1978, 2005a, 2005b y 2005c) plantea la importancia de la actividad para la comprensión y diferenciación de lo que la psicología podría estudiar. Los tres niveles por los que transita este análisis son: la actividad objetal, la actividad psíquica y la actividad humana.

En el ámbito de la actividad objetal, encontramos una posible aseveración individualizada de la subjetividad y podemos

denominarla a partir de nuestra propia experiencia, mas no podemos asegurarla como experiencia del otro si no es por mera atribución. Este sentido deriva desde Protágoras, quien refería que “nada existe, y si existiese sería incognoscible, y si fuese cognoscible sería incomunicable al otro”. Esta inaccesibilidad hace que el otro sea objetal, por el hecho de que no hay forma de ser parte de sí o de corroborar su subjetividad si no es a partir de la enunciación de la propia subjetividad. Esto permite que toda actividad sea mediada a partir de operaciones, acciones, artefactos, herramientas, intenciones, dando pie a la construcción de la esfera de la intersubjetividad.

En el segundo caso, se encuentra la actividad psíquica, la cual entendemos desde dos connotaciones que en castellano tienen una dificultad morfológica debido a que no contamos con una distinción de lo que se ha planteado por los teóricos de la actividad como АКТИВНОСТЬ-ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ (*aktivnost-deyatelnost*). La primera alude al acto conductual manifiesto que resulta observable en el acto y la operación, mientras la segunda remite a una condición de procesualidad en la cual hay una potenciación constante emanada de la actividad psicofisiológica compleja, mantenida por el contenido cultural con el que opera y por la demanda social que la enriquece y complejiza gradualmente. Esta distinción da como resultado un recurso de análisis funcional y procesual que conlleva compromisos epistémicos claros y que no se reduce a un sesgo terminológico y/o lingüístico.

En el caso de la actividad humana, no nos referimos exclusivamente a la condición de lo específicamente humano, sino que pensamos en toda la herencia evolutiva que demarca mucho de nuestra actividad psíquica, desde el acto sensorial hasta la construcción de sociedades. Las manifestaciones más complejas de esta actividad humana se expresan a nivel psicofisiológico en actos de orientación activa de alta complejidad que prefiguran la personalidad, la subjetividad, el movimiento, las representaciones del mundo y hasta la creación de la cultura.

Estas tres formas de actividad encuentran una fuente de alimentación constante: la experiencia histórico-cultural mediada por los más diversos procesos de socialización existentes. Es así que cultura y sociedad nutren a la actividad y en sí mismas son formas de actividad, por lo cual ésta puede ser estudiada en sí misma y como contexto.

CULTURA, ACTIVIDAD SOCIAL Y ACTIVIDAD PSÍQUICA

El desarrollo de la actividad psíquica es un complejo proceso que implica la participación de distintas condiciones de procesamiento, que van desde el funcionamiento de las estructuras nerviosas hasta la influencia del entorno histórico-cultural que, trabajando a través del medio interno del individuo, producen sistemas de actividad social. El desarrollo de estos sistemas de actividad social se desenvuelve bajo el amparo de la cultura, los elementos biológicos por sí mismos no pueden explicar el origen de ellos; la cultura en la que se desarrolla la persona es la responsable de que en ella se formen las más variadas manifestaciones procesuales, funcionales y de contenido de la actividad psíquica.

Si trasladamos esta reflexión al análisis del desarrollo, podemos observar que, conforme comienza a interiorizar y a apropiarse de mediadores culturales, el niño encuentra la posibilidad de dirigir su propio comportamiento. Nacemos con características morfo-funcionales propias de nuestra especie y que son el resultado de un proceso evolutivo de mayor sofisticación, lo cual no quiere decir que los contenidos psicológicos estén determinados de origen, ya que es la práctica histórico-social la que permitirá que el psiquismo se desarrolle en cada uno de nosotros; por ello, los contenidos psíquicos variarán de una persona a otra en dependencia directa de su historia de vida en un contexto culturalmente construido, en otros términos: la lógica de desarrollo histórico-cultural.

Es así que la cultura juega un papel determinante, pero no es una condición apriorística sino que está mediada por un sinfín de vínculos. Siguiendo esta lógica, podemos observar que el desarrollo psíquico del niño ocurre bajo el amparo de la familia. El adulto, los padres, etcétera, son los responsables, primarios, de que en el niño se formen determinadas características de personalidad; gracias a la educación en su sentido más amplio, el niño puede asimilar la cultura que le rodea.

Esta asimilación de la cultura tiene su expresión en la influencia activa y variable de éste sobre la realidad que le rodea y sobre sí mismo. La propia experiencia práctica del niño, dirigida por los adultos, sus juegos y observaciones, sus preguntas y hechos básicos determinan, al modificarse en los distintos períodos de su vida, su desarrollo psíquico. A través de la práctica social, el niño enriquece su comportamiento, camino que motiva el desarrollo de su actividad psíquica. La actividad del niño en el mundo de la cultura, el trabajo conjunto de éste con el adulto y con otros niños, crea cualidades funcionales que se manifestarán en su personalidad y serán responsables de todo su desarrollo psíquico.

Por lo anterior, la asimilación de la cultura para el desarrollo de la actividad psíquica involucra el contexto en sus dimensiones física, social y simbólica; las relaciones sociales que tejemos, y a partir de las cuales nos encontramos de forma permanente internalizando formas concretas de actividad interactiva, se convierten en sistemas que mediatizan y organizan el funcionamiento integral de todo proceso y función psicológica. Además, la asimilación de la cultura está favorecida por el desarrollo de los sistemas de signos, como operaciones intelectuales cada vez más complejas, que se apoyan no sólo en los sistemas actuales de comunicación del ser humano, sino también, y de manera esencial, en la continuidad histórica del desarrollo cultural, posible únicamente por los distintos sistemas representacionales en que sintetizan los logros esenciales de la cultura a través del tiempo, lo que garantiza la continuidad de su progresiva complejidad en una dimensión histórica.

Cabe destacar que este proceso no es estático, sino que, desde el inicio del desarrollo, la cooperación del niño con la comunidad que le rodea procura la constitución, complejización y sofisticación de su actividad psíquica. Por ello, resulta trascendental entender al desarrollo como un proceso histórico en cuyo desenvolvimiento se encuentran inmersas las esferas biológicas, históricas, subjetivas, comunicativas, sociales, representacionales, etcétera. De esta manera, el desarrollo de la actividad psíquica está unido indisolublemente al entramado cultural; el niño se desarrolla a través de la interiorización cultural y social y su proceso a la larga de exteriorización en contexto.

Al respecto, podemos puntualizar que en el centro del desarrollo no se encuentra el individuo, el medio ni la cultura por separado, sino que se encuentra la interacción del ser humano en el mundo de la cultura. Precisamente, esta movilidad en el mundo de la cultura permite entender cómo ésta constituye la personalidad; pero no únicamente eso, sino cómo la personalidad constituye la cultura procurando la construcción identitaria.

La actividad desarrollada por el niño promueve la formación, el desarrollo y la consolidación de su funcionalidad psicológica y social. Por ello, no se puede entender al desarrollo como un proceso pasivo-contemplativo, pues en la medida en que el ser humano se relaciona con su comunidad, puede regular y dirigir su propio comportamiento; en este sentido, la personalidad, la identidad y la subjetividad se forman a través de la actividad social.

Al estar en contacto permanente con la cultura, enriquecemos nuestras cualidades psicológicas y de la personalidad como un sistema de integración de lo cognoscitivo, lo volitivo, lo emotivo-afectivo, etcétera. La cultura determina la personalidad, es cierto, pero no se trata de un determinismo unívoco: al actuar dentro del mundo de la cultura, el ser humano no la asimila pasivamente, sino que tiene la capacidad de reconstruir la información recibida del entorno a través de los significados y sentidos, determinando, a su vez, la cultura. Por ello, se trata de una relación dialéctica, sistémica y

compleja en la que el ser humano internaliza los saberes alcanzados por las generaciones que le precedieron, construyendo activamente su personalidad sin sólo adaptarse, sino viviendo en el mundo y transformándolo.

Esta transformación del mundo requiere la adquisición de habilidades, destrezas, saberes, conocimientos, aptitudes y dominios; al actuar en sociedad, el niño internaliza aquellos elementos, tanto comportamentales como simbólicos, que le permitirán desarrollar parte de su repertorio psicológico, complejizando gradualmente su comportamiento individual y sus pautas de vinculación con los otros. Por lo anterior, podemos asumir que los sistemas de actividad están determinados por el dominio del signo, de la herramienta, de la operación y del símbolo en condiciones de artefactualidad, agencia y subjetivación.

En la medida en que el niño comienza a manejar los mediadores culturales, complejiza los procesos arriba referidos y, con el tiempo, se vuelve más autónomo, privilegiando sus motivos para la acción; es decir, el niño comienza a tomar conciencia de sí como individuo desarrollando su identidad. Al mismo tiempo, es capaz de romper con el influjo directo de los objetos, y ahora puede actuar con ellos sin necesidad de guiarse por sus características físicas inmediatas, trasladándose a un plano más simbólico y representacional.

Todos estos principios, emanados del enfoque histórico-cultural, se pueden resumir en el papel activo de la cultura como mediador fundamental del desarrollo psicológico a través de la actividad práctica. Esta actividad práctica, a su vez, sugiere que el comportamiento humano no puede entenderse como una mera adaptación a la influencia modeladora del ambiente, ni puede explicarse a partir de la maduración del sistema nervioso; éste debe entenderse como un flujo/fenómeno continuo entre la interrelación del ambiente y las cualidades subjetivadoras-subjetivantes de cada persona en una relación básicamente dialéctica. Sin embargo, queda la encomienda de pensar cómo es que esta relación dialéctica se sustenta y cómo nos permite aproximarnos a la relación entre lo psicológico y lo cultural.

¿CÓMO INTERACTÚAN LO PSICOLÓGICO Y LO CULTURAL?

Durante mucho tiempo se ha pensado que la comprensión y uso de representaciones externas, como es el caso de la escritura, el habla, el dibujo, nos proveen de cierto *insight*, o que garantizan la interiorización del mundo externo manifiesto en la cultura.

En este sentido podemos encontrar la propuesta de Piaget (1972, 1998), en la cual el niño construye el conocimiento del mundo en diversos momentos, transitando por el plano físico, el social y el lógico-matemático. Además, pondera un desarrollo psíquico emanado de un mundo interno hacia un mundo externo en el que, con el tiempo, se genera una interacción entre los esquemas de cada individuo y los sucesos externos, entre las estructuras mentales propias del sujeto y el equilibrio dinámico, lo cual da como resultado una integración ordenada de esquemas diferenciados.

Por otro lado, Vygotsky (1995) propone que el desarrollo de las representaciones internas depende causalmente del uso de representaciones externas. Al referir que el desarrollo psicológico se genera en dos momentos, primero del mundo externo al mundo interno (internalización) y, posteriormente, del mundo interno al mundo externo a través de las acciones (externalización), genera una suerte de correspondencia entre lo que se representa a nivel interno y externo gracias a estos procesos de internalización-externalización. La internalización es un proceso inherente de constitución de la actividad psíquica, que se manifiesta como un comportamiento externo y que gradualmente se traslada al pensamiento privado a través de la inmersión en la práctica cultural.

En ambos casos puede apreciarse una condición transitoria de sujeción y determinación unilateral que puede pensarse como pasividad por una de las partes, ya sea de lo interno a lo externo, como en la propuesta de Piaget, o de lo externo a lo interno como en la propuesta de Vygotsky. Entonces surge la incógnita de si realmente hay una sujeción o se genera una condición dinámica, ante lo cual la propuesta es pensar no sólo en mediación o andamiaje, que a

la larga conducen a causalidades, sino trasladarnos al plano de la representación como mecanismo procesual (objetivación) y como condición metaprocesual de la actividad psíquica (producción-aprehensión).

Si ambas rutas de lo interno a lo externo y de lo externo a lo interno convergen y las trasladamos al plano de la representación, podemos pensar que no hay condición de adquisición, aprendizaje o apropiación de “ese algo que se representa” de manera estática o como una copia fiel de la realidad, sino que nos invita a pensar en un proceso activo, dinámico y, sobre todo, constante, a lo largo de todo el desarrollo psíquico (producción-acceso).

Esta propuesta bien puede ser pensada desde la hermenéutica de Paul Ricoeur (2005, 2008, 2013), desde la genética epistemológica de James Mark Baldwin (1892, 1894) y desde la sistemicidad de Humberto Maturana (1981, 1996), con lo cual podemos hablar no sólo de direcciones o rutas de acceso, sino de construcciones de representación interna y de representación externa, que son intrínsecamente miméticas, reflexivas y gradualmente auto-reflexivas que se distancian de la descontextualización mentalista para trasladarse a la actividad culturalmente creada. Este tipo de actividad transita de la actividad mental a la actividad social a través de procesos de conciencia recursiva de sí, que no necesariamente se explicitan en el habla, pero que se manifiestan en la personalidad y en los diversos marcajes identitarios.

Esta multireferencia epistemológica procura diluir las nociones de copia de la realidad del materialismo excluyente y la exacerbación de un mundo solipsísticamente construido por el idealismo de la mente en aislado, en cuyas bases difícilmente encontramos temporalidad, devenir y diacronicidad de análisis; como si la representación fuese meramente una estampa estática de parte de la realidad. En este sentido, Baldwin propone estudiar las raíces de la representación interna (tanto de sí como del otro) desde los procesos de imitación en la infancia, la cual es recuperada de la tradición Aristotélica que propone que la mimesis y la representación son sistemas de

imitación de la realidad. Esta característica puede analizarse desde la clásica representación visual, la cual cuenta con un alto grado de verisimilitud con lo concreto. Pero lo que se abstrae, se percibe y se representa, atraviesa condiciones que no son las de la inmediatez. Esta inmediatez se va rompiendo conforme el niño se involucra culturalmente en el mundo artefactualizado, mediatizado y socialmente constituido a través del vínculo realidad-representación.

De esta manera, no partimos de un supuesto idealista de una mente que construye en abstracto lo que previamente se ha prefigurado evolutiva y temporalmente, ni de un supuesto materialista que niega los alcances de la actividad psíquica en aras de una ponderación concreta. La hipótesis sobre la que trabajamos procura recuperar la mimesis como un proceso activo y dinámico, en el que la artefactualidad prefigura la transformación de lo natural hacia lo artificial y en su uso constante, intencionalmente compartido, genera herramientas y operaciones que en acción dan cabida a la socialización. Todos estos aspectos se trasladan a una representación literaria que le da vida a la mimesis narrativa de la acción en la creación de una historia/ficción¹ dialéctica, sistémica y complejamente interpretada.

Ricœur nos invita a pensar que la mimesis depende fundamentalmente de la presencia de una cultura expresada en acciones y productos culturales susceptibles de ser representados. Estas acciones y productos son significativos al referirse a algo que no es parte de su inmediatez concreta, y se trasladan a la relación con otros objetos, acciones, sucesos: hay un “acerca de”, un “*inter alia*”, un “respecto a”. El primer momento de la mimesis prefigura lo constituyente de

¹ Bruner (1987) plantea la diferencia entre *History* como la disciplina que estudia el devenir y los sucesos en el tiempo; sin embargo, hay otra historia, que es la *Story*, la que no disciplina ni obedece a recursos metodológicos pero que no puede ser negada: esa historia propia, enclavada en la memoria, revitalizada por la narrativa. Justo esta última ha sido traducida como “ficción”, con lo cual se le ha calificado de subjetiva e imposible corroborada desde discursos descalificadores y, a pesar de ello, se posiciona asumiendo esa subjetividad como vía de significados, sentidos, vivencias, experiencias, interpretaciones y reformulaciones en la vida.

estas acciones, brindándonos una comprensión parcial e implícita de su significado. En este sentido, la acción es lo interpretable y, a la vez, es el intérprete de lo significado en tanto ofrece regularidades para ser leída, desplegando las intersubjetividades a través de las relaciones de intención, mediación y socialización puestas en juego.

Ese primer momento transita hacia una configuración y reconfiguración de los eventos para generar una trama argumentativa que le otorgue coherencia a lo vivido. Finalmente, la interpretación a la que se sujeta es una transfiguración en términos de su propia producción y no una reproducción de lo vivido. De esta manera, la representación se construye para transformar la dimensión simbólica de la realidad, para aportar a la lectura que hacemos de la realidad, pero no para crear una realidad. Esta transfiguración diluye la distinción entre el mundo externo y el interno, así como la distinción entre realidad y representación, eliminando de facto el “versus” que teóricamente se ha expandido en distintas aproximaciones.

Esta mirada procesual y dinámica brinda una alternativa a la pasividad de lo interno y lo externo contrapuestos, en cuyas condiciones hay recepción e inmovilidad para pensar en una interrelación de la actividad humana externa y la actividad psicológica. Resulta aún complicado integrar el sinnúmero de construcciones que se han hecho en torno a la noción de actividad en sí, *активность* (*aktivnost*), ya que puede confundirse con conducta. Sin embargo, las manifestaciones imitativas e interpretativas que el niño lleva a cabo en sus actos como pasos dentro de la actividad, muestran más una condición de *ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ* (*deyatelnost*). En este sentido, lo que se acomoda en una estructura se traslada a la transfiguración de la experiencia subjetiva, en la que no sólo se recibe o no sólo se emite, sino que hay un rizoma que entreteje multirelaciones interextracorticales, interextrasubjetivas, extrainteriorizadas, mediadas por el acto representacional.

Este acto representacional en la primera infancia se propicia a través de la mimesis, como repetición del propio estímulo, en otras palabras: de eso que al estimularme es susceptible de ser percibido

y representado, ya que no cualquier estímulo genera, sugiere, desencadena una respuesta, sino que mi condición mediacional activa de la realidad se va permeando por esa **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ** y se corrobora en la eficiencia social que de ello surge.

¿ENCONTRAMOS EN LA REPRESENTACIÓN UNA FORMA DE COMPRENDER LA COMPLEJIDAD DE LO PSICOLÓGICO?

El acto representacional no sólo promueve contenido cognoscitivo, sino que además genera (dis)gusto, (dis)placer, afectos (por apego y por afectación); motivos, voliciones, y se retroalimenta en estas mismas condiciones; esto es, hay un contenido emocional que se representa, convirtiéndose a su vez en motivo, y hay condiciones de procesamiento emocional con carácter volitivo que coadyuvan en la construcción de la representación. Una vez más, el acto mímico aparece en el bebé cuando, de manera indiscriminada, imita las respuestas faciales, tanto dolorosas como placenteras, mientras va aprendiendo y, a la larga genera un relativo control en la expresión ante la inmediatez. No hay que olvidar que los esfuerzos de control están sujetos a la variación accidental de la circunstancia y constituyen un sistema representacional que incluye el procesamiento visual, motor, espacial, más la condición de inicio e intención. Con el tiempo, la mimesis se vuelve menos automática y más deliberada, con lo cual la volición se convierte en una parte integral del manejo de las emociones y de la puesta en juego de la cognición.

Lo anterior permite al niño sumergirse en una dialéctica de conocimiento del mundo externo y del mundo interno conjugados desde la cognición corpórea, la cognición extendida y la cognición interiorizada, todas ellas en el marco de la cognición situada y social. Esta dialéctica permite la construcción e identificación del yo y de los otros a través de la mimesis, desde conductas sencillas como el complejo de animación hasta la adquisición de las pautas de socialización y convivencia más complejas.

Cabe destacar que la mimesis no debe ser entendida como un mero acto pasivo, sino como un mecanismo de apropiación cultural, ya que el bebé, desde muy temprana edad, identifica el afecto y el efecto que de este acto surge. Gradualmente, se amplía el repertorio de respuestas y, sobre todo, de circunstancias en las que la mimesis es pertinente, con lo cual se enriquece la comprensión del mundo circundante a través de la integración de sí y de lo social, que le permite ver el exterior desde el entendimiento interno a través del proceso representacional.

Esas primeras representaciones se ponen en juego en la vivencia para ser construidas y resignificadas en la experiencia. Esto permite modificar el sentido de sí mismo y el sentido del otro en un continuo ideal de socialización, que inevitablemente se configura y reconfigura en la multirreferencialidad de la personalidad, la intersubjetividad y la identidad. Es así que lo imitable es representado y, en consecuencia, se imita la parcialidad de lo representado, transfigurando la realidad a un plano simbólico de acción mental que permite la elaboración del concepto de sí mismo en alteridad a partir de los marcos culturales de inserción.

De esta manera, lo representado es indisociablemente subjetivo en tanto es parte de nuestra intuición de lo experimentado, con lo cual se genera una condición fenomenológica, y no nouménica, que conduce a una autoconciencia no intelectual sino vívida.

La cuestión que surge de esto es la razón por la cual imitamos ciertas cosas y no todas, cuál es el proceso de selección de lo imitable, y si lo imitable es sólo lo representado y viceversa. Quizá convendría recuperar la idea de desarrollo a través del cual el niño imita indiscriminadamente –no por ello sin intencionalidad– y, al incorporar lo representado de la mimesis, pone a prueba “eso que sucede” y verifica el impacto social en dependencia de las pautas culturales en las que se encuentra inserto.

Esta intencionalidad que sienta precedente de la volición puede encontrarse en la artefactualidad, en la mediación y en la subjetivación pero, como hemos comentado, no se da de manera pasiva

sino que se construye gradualmente por el enriquecimiento cultural, dando paso a la agencia como cualidad para la instauración de un protagonismo de la propia acción, el establecimiento de motivos de actividad, la direccionalidad del deseo y el interés, así como el acceso representacional.

¿LA AGENCIA PERMITE TRASLADARSE DE LA MÍMESIS AL ACTO REPRESENTACIONAL?

Además de apropiarse parcialmente de nuevos comportamientos a través de la mimesis, los niños aprenden de sí mismos y de los demás al asumirse dentro de situaciones y mediante la abstracción de los momentos que las componen en un juego dialéctico. Cabe destacar que, en un primer momento, el niño no es consciente de lo interno-externo, subjetivo-objetivo, etcétera, sino que en el curso del desarrollo adquiere una serie progresiva de diferenciaciones, digamos, entre el que conoce y lo cognoscible, rompiendo los dualismos a través de una transición a la dialéctica como vivencia.

Esta dialéctica vivida opera gracias a los procesos mediacionales dentro de los que destaca la mimesis en un primer momento, y poco a poco cede paso a la representación en tanto el niño se asume como protagonista de sus acciones por la agencia y la subjetividad construidas. Es así que la representación y la corroboración de su impacto en la cultura brindan las condiciones de una volición primaria, que permite distinguir lo objetal de lo tangible y lo objetal de la subjetividad enunciada del otro. Esa distinción permite situarse en la actividad objetal como referente y constituyente de la actividad psicológica, en tanto se interioriza y se plantea como elemento orientativo de la volición.

Este acto volitivo se muestra en la agencia y brinda el sentido de la subjetividad, una vez más, a partir de la dialéctica de la mimesis. Además, permite romper con las aproximaciones de la copia o de la representación eidética, trasladando la discusión hacia cómo

se genera la dialéctica de la representación. En este sentido, la representación interna (cognoscitiva, mental, privada o psicológica) no tendría sustento si no fuera por la fuente cultural de la representación externa (pública, social), pero ambas acotaciones se disuelven en una misma representación que puede ser leída desde la dialéctica, lo sistémico o, quizá con mayor amplitud, desde la complejidad. En esta representación existe un agente que capta algún aspecto de lo representable (no sólo de lo perceptual) y lo interpreta a la luz de los más variados recursos, como el esencialismo, el arte, la epistemología, pero sobre todo a través del significado y la experiencia; de esta manera, la mimesis es sólo una vía de reconocimiento de la interacción y la dialéctica en la construcción del flujo representacional.

Esta construcción trasciende la prefiguración de la mimesis para consolidarse en la configuración de la representación, generando una transfiguración de lo ideal de la realidad hacia lo simbólico de toda representación. Este proceso puede ser apoyado por el lenguaje y la razón, con lo cual se pueden obtener más herramientas para la autorreflexión crítica, pero no la garantiza. Lo importante entonces es cómo la transfiguración puede ser la base prefigurativa de otra representación (o de la misma) en una complejización psicológica de la estructura, la función y el contenido de lo representado en tanto la interpretación confiere un mayor acceso.

En otro momento ya hemos propuesto que *representar y representarse* los hechos y fenómenos de la realidad (artificial) no es lo mismo que tener los dominios para acceder a esas representaciones. Estrategias como el análisis del discurso y la producción dialógica durante la realización de tareas neuropsicológicamente orientadas y el análisis de la actividad de juego, como métodos de aproximación, nos han permitido proponer que, en un primer momento, no necesariamente se tiene la posibilidad de acceder a lo que se representa. La representación como fenómeno psicológico requiere ser accedida por el individuo que la produce para ejercer su efecto transformador. Esta peculiaridad respecto al *acceso representacional* no solamente nos lleva a replantearnos la noción de construcción

de consenso, también nos permite aproximarnos a nociones específicas de proceso y generales de continuidad. Esto establece tres niveles de análisis representacional, que son necesarios para aproximarnos a los criterios de complejización y complicación de actividad que, desde nuestra experiencia, facilitan el acceso representacional.

Este acceso no se sostiene únicamente por la sensopercepción, sino por la aportación interna de la capacidad representacional (a la larga, también por las representaciones ya configuradas), haciendo de los procesos de interiorización, aprendizaje y adquisición una suerte de atribución de un proceso que no sólo mantiene una estructura interna-externa de sujetos y objetos, sino que primordialmente procesa, construye, recrea, significa y da sentido a lo vivido, lo cual, a su vez, es vivencia que emana de la actividad humana culturalmente mediada.

Esta mirada nos invita a pensar, en síntesis, que conviene discutir la representación en sí misma desde su devenir en la actividad humana y no sólo como un proceso de copia de la realidad o de cómo se concreta su objetivación. Hacerlo así nos llevaría a la dificultad funcionalista de enunciar el nivel de objetivación de la representación, como si fuera la representación en sí misma. Aquí es importante subrayar el hecho de que, para estudiar el proceso representacional, no basta con enunciar los medios de objetivación –en este caso las imágenes– y reducir las representaciones a imágenes. Es importante distinguir tres niveles de las representaciones: nivel de producción, nivel de aprehensión y nivel de objetivación. El de producción refiere los aspectos y procesos psicológicos necesarios en la constitución representacional, y sus productos expresados en la actividad de pensamiento y en la conciencia. El de aprehensión es un nivel de consolidación y posibilidades de acceso a los contenidos representacionales y sus relaciones dinámicas. Por último, en el nivel de objetivación, que refiere los medios de concreción de las representaciones en la realidad, las representaciones tienen como medio de objetivación las imágenes, las construcciones

proposicionales, los símbolos y los signos. Esto nos permite clarificar por qué no es pertinente hablar de la imagen como la representación en sí misma, sino como un modo más de objetivación de la representación.

El uso de la representación implica tanto su interpretación como su producción, y la forma en que las representaciones internas y externas tienen un papel dentro del mundo de lo atribuible, salvado por la condición de su indivisibilidad. Estas representaciones permiten interpretar el mundo, el mundo de sí, el mundo de los otros, el mundo de la alteridad en relaciones multireferenciales y polisémicas. Vygotsky lo aprecia desde la lógica del desarrollo al referir que “la conciencia y el control aparecen hasta un momento avanzado en el desarrollo de una función, después de que han sido utilizados inconscientemente y espontáneamente”, en donde la representación se complejiza, no se piensa como proceso o función sino que se vive. En este sentido, Bruner (1987) nos invita a entender el carácter “enactivo” de la cognición que se transforma y, por lo tanto, se objetiva como representación icónica a través de la práctica y de la vivencia.

De manera similar, Karmiloff-Smith (1992) nos sugiere que el uso de representaciones procedimentales conduce a su redescipción en representaciones más explícitas y conscientes. Por su parte, DeLoache (1987, 1991, 1993) menciona que la experiencia, con una relación entre el símbolo y el referente al que pueda acceder el niño, puede facilitar la relación de otras relaciones simbólicas relativamente similares, lo cual conduce a un conocimiento implícito que se representa en un nivel más complejo y de manera inversa, con mayor facilidad de ser transferido a otras formas cognoscitivas más complejas.

Liben (1999) se suma a estas aportaciones y pone especial énfasis en el efecto de transformación cognoscitiva al emplear representaciones, ya que promueve la comprensión de las intenciones que se presentan en diversas situaciones, entendiendo así la contextualización de lo que se representa. Además, esto permite comprender

su propia contextualización en la situación dada, promoviendo con ello una mayor *complejización de sí* y de su *representación cultural de sí*. Este efecto puede ser leído como un sistema retroductivo en el que el contenido representacional es visto como particularidad, y como generalidad en dependencia del sistema cognoscitivo en el que se inserte.

CONSIDERACIONES FINALES

El recorrido conceptual en la comprensión de todos los aspectos anteriores es muy amplio; sin embargo, a partir de todo ello podemos hacer un intento de conclusiones propositivas que sugieren lo siguiente:

Las reflexiones en torno a la pretensión de enunciar un solo objeto de estudio de la psicología han llevado la tradición del funcionalismo psicológico a un estilo de propuestas que sólo reconocen como única salida la aceptación dogmática de propuestas particulares que cierran la posibilidad de interrelación, interdialogicidad e interacción conceptual, enunciando la existencia de aparatos psicológicos solipsísticos sin la posibilidad de visualizar articulaciones e interacciones complementarias en el plano conceptual; los obstáculos eclécticos y reducciones empiristas que esto conlleva, son patentes en las discusiones psicológicas y en los enunciados de pureza y autenticidad de los discursos ingenuos de descalificación de los intentos no dogmáticos, que buscan recuperar aportes desde distintas vertientes para replantearse modos de lectura y caracterización de los fenómenos psicológicos.

Lo anterior, a su vez, ha convertido en una pieza escenográfica a la reflexión de los componentes culturales en el análisis de los aspectos psicológicos, sin importar que la discusión y el análisis de la noción cultural estén ausentes, como es el caso de la psicología del conductismo. La noción cultural llega a ser utilizada como una etiqueta arrogante de diferenciación terminológica, como es el caso

de las lecturas preortodoxas de los apelativos patronímicos de las psicologías y neuropsicologías “histórico-culturales”.

Toda psicología, por su origen, tiene una determinación cultural y, por su carácter, es histórica. Lo histórico-cultural es sustantivo, no es sólo adjetivación ideológica o, peor aún, ortodoxa y dogmática.

Toda aproximación psicológica, explícita o implícitamente, lo acepte o no, es un producto histórico cultural y no escapan de las restricciones epistémicas del funcionalismo, oculto en sus lecturas prejuiciadas desde los vicios conceptuales del materialismo histórico. En este sentido, la lectura Vygotskyana se vuelve de particular relevancia porque sus postulados intentan ser más consecuentes con las nociones del materialismo dialéctico.

Las articulaciones entre nociones de desarrollo y actividad, al ser matizadas por un componente representacional, abren la posibilidad de enunciar relaciones dinámicas entre determinantes biológicos y sociales que nos permiten acceder a la configuración, reconfiguración y transfiguración de las dimensiones simbólicas de la realidad.

El análisis del acto representacional constituye un elemento orientador de la reflexión de las interacciones procesuales en la secuencia del desarrollo. La posibilidad de acceder a los componentes cognoscitivos, volitivos, motivacionales y su conjunción con los sentimientos, los afectos, las expectativas y las intenciones, nos permite seguir el rastro genealógico de los componentes y manifestaciones de actividad psicológica, desde los ámbitos más senso-perceptuales hasta los de complejización simbólica que permiten el acceso representacional y la generación de nuevos modos de interpretación y transformación de lo que está en la realidad.

Los ámbitos de la discusión representacional no tienen por qué limitarse solamente a los planos lineales de su objetivación en la realidad. En el estudio de las representaciones es importante tener presente el carácter dinámico de su generación y de los modos y posibilidades de acceder a lo que se representa. Reducir las representaciones a la caracterización de los modos en que se objetivan en

la realidad ha sido la constante de las aproximaciones funcionalistas, que con esto caen inevitablemente en el sofisma fenomenológico que con tanto ímpetu despectivo han tratado de evitar desde su cientificismo ingenuo.

REFERENCIAS

- Baldwin, J. M. (1892). Origin of Volition in Childhood, *Science* (pp. 20, 286-287). [s. p. i.].
- Baldwin, J. M. (1894). Imitation: A Chapter in the Natural History of Consciousness. *Mind* (pp. 3, 25-55). [s. p. i.].
- Bruner, J. (1987). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- DeLoache, J. (1993). Distancing and dual representation. En R. R. Cocking, y K. A. Renninger (Eds.), *The development and meaning of psychological distance* (pp. 91-107). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- DeLoache, J. S. (1987). Rapid change and symbolic functioning of very young children. *Science*, (pp. 238, 1556-1557). [s. p. i.].
- DeLoache, J. S. (1991). Symbolic functioning in very young children: Understanding of pictures and models. *Child Development* (pp. 62, 737-752). [s. p. i.].
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Leontiev, A. N. (1969). *El hombre y la cultura*. México: Grijalbo.
- Leontiev, A. N. (1972). Sobre la teoría del desarrollo de la psique del niño, en Iliasov, I., Liaudis, V. (1986). *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades* (pp. 10-13). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación
- Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Argentina, Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre.
- Leontiev, A. N. (2005a). Study of the Environment in the Pedagogical Works of L. S. Vygotsky, A Critical Study. *Journal of Russian and East European Psychology*. (pp. 43, (4), 8-28).
- Leontiev, A. N. (2005b). The Genesis of Activity. *Journal of Russian and East European Psychology* (pp. 43, (4), 58-71).
- Leontiev, A. N. (2005c). The Fundamental Processes of Mental Life. *Journal of Russian and East European Psychology* (pp. 43, (4), 72-75). [s. p. i.].
- Leontiev, A. N. y Asnin, V. I. (2005). Transference of Action as a Function of Intellect. *Journal of Russian and East European Psychology*. (pp. 43, (4), 29-33). [s. p. i.].

- Leontiev, A. N. y Luria, A. R. (2005). The Problem of the Development of the Intellect and Learning in Human Psychology. *Journal of Russian and East European Psychology*. (pp. 43, (4), 34-47). [s. p. i.].
- Liben, L. S. (1999). Developing an understanding of external spatial representations. In I. E. Sigel (Ed.), *The development of mental representations: Theories and applications* (pp. 297-321). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Luria, A. (1982). *Introducción evolucionista a la psicología* 3ª (ed.). Barcelona, España: Fontanella.
- Maturana, H. (1981). Autopoiesis: Reproduction, Heredity and Evolution. En: *Autopoiesis, dissipative structures and spontaneous social order* (pp. 48-80). Milan Zeleny (ed.) Westview Press, Boulder.
- Maturana, H. (1996) *La realidad: ¿objetiva o construida? I y II: Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Piaget, J. (1972). *La construcción de lo real en el niño*. La Habana: Instituto Cubano del Libro.
- Piaget, J. (1998). *Seis estudios de psicología*. México: Ariel.
- Ricœur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricœur, P. (2008). *Ideología y utopía*. España: Gedisa.
- Ricœur, P. (2013). *La memoria, la historia, el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. USA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona; España; Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1995). *Obras escogidas*. España: Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, L. S., Leontiev, A. N., Luria, A. R. (1994). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Brazil: Icone.