

La filiación marxista de Vygotsky

The marxist affiliation of vygotsky



Víctor Manuel Gutiérrez Jiménez

vicman127@hotmail.com

Instituto de Estudios Superiores
Emprendedores Alfred Nobel
Oaxaca, México

Artículo recibido: 14/06/2019

Aceptado para publicación: 11/07/2019

Resumen

El propósito de este artículo es presentar evidencia que el entramado categórico conceptual de Vigotsky se afilia con la explicación marxista ya que, a aquél, se le acredita la autoría de la llamada concepción histórico-cultural de la educación. El trabajo se realizó con base en la revisión de las obras de Vygotsky y la relación con lo expresado por Marx y otros afiliados a las ideas de éste. Como resultado de la investigación se encontró evidencia de la filiación marxista de Vygotski y, por tanto, se concluyó que el entendimiento de los planteamientos de éste, requieren el conocimiento de las explicaciones de aquél.

Palabras clave: Histórico-cultural, filiación marxista, constitución de conciencia, psicología marxista, funciones psíquicas superiores.

Abstract

The purpose of this article is to present evidence that Vygotsky's conceptual categorical framework is associated with the Marxist explanation since, to that, he is credited with the authorship of the so-called historical-cultural conception of education. The work was carried out based on the revision of the works of Vygotsky and the relation with the expressed by Marx and other affiliates to the ideas of this one. As a result of the investigation, evidence of Vygotsky's Marxist affiliation was found and, therefore, it was concluded that the understanding of Vygotsky's statements requires knowledge of Vygotsky's explanations.

Keywords: Historical-cultural, Marxist affiliation, constitution of conscience, Marxist psychology, higher psychic functions.

La vida de Vygotsky

Lev Semiónovich Vygotski fue un psicólogo ruso de origen judío que vivió en el periodo 1896-1934 y fue, también, uno de los más destacados teóricos de la psicología y, además, se la acredita haber sido el fundador de la psicología histórico-cultural, también conocida como concepción histórico-cultural de la educación y precursor de la neuropsicología soviética. A Vygotsky se le reconoce una fecundidad teórica extraordinaria ya que, en menos de 10 años de actividad como psicólogo profesional escribió cerca de 180 trabajos de los cuales 135 han sido publicados. Expresar que Vygotsky asumió una filiación marxista no es una asunción propia del autor de este artículo, sino que es una expresión generalizada de varios teóricos entre los que puede contarse a Benbenaste (2007) y a Arzate (2017-2018), entre algunos más, pero lo que si se aporta en este artículo es la identificación del entramado categórico conceptual de Vygotsky con la explicación marxista. Vygotsky fue un asiduo lector no solamente de Marx, sino de otros filósofos entre los que puede mencionarse a Spinoza. (Vygotski, 1982).

Un primer elemento de la filiación marxista de Vygotsky se encuentra en una referencia dada por Cole (2009) en la cual se expresa que *El Capital* está escrito, en su totalidad, de acuerdo con el método de Marx cuando éste analiza una sola célula viviente de la sociedad capitalista como, por ejemplo, la naturaleza del valor. En el interior de dicha célula descubre la estructura de todo el sistema junto con la totalidad de sus instituciones económicas. A continuación, afirma que, para el profano, este análisis podría parecer un confuso laberinto de detalles insignificantes y, en realidad, puede haber detalles insignificantes, pero son, precisamente, esos, los que resultan esenciales para la microanatomía. Aquél que pudiera descubrir qué es materialismo una célula psicológica, dice Cole (2009), es decir, el mecanismo que produce, incluso una sola respuesta, podría, con ello, encontrar la clave de la psicología como un todo (p. 27) y, ese aquél, agregamos nosotros, fue Vygotsky.

Entramado categórico-conceptual. *Constitución de conciencia*

Por el tiempo, el lugar y las condiciones sociales en que vivió, Vygotski recibió no solamente la influencia de psicólogos como Köhler, Koffka, Wertheimer y Watson, de los fisiólogos rusos como Sechenov, Bechterev y Pávlov, sino también la de otros científicos contemporáneos o anteriores a él y, entre todos ellos, pueden contarse a Piaget cuyas explicaciones se difundían en la Rusia de aquellos años, pero la influencia de la explicación marxista fue determinante en su pensamiento y reconoció, plenamente, la importancia que Marx y otros filósofos, como Hegel le habían concedido a la conciencia. Por otro lado, aunque una de las obras más importantes de Vygotski se refirió a la relación entre el pensamiento y el lenguaje, él reconoció que el problema de la conciencia era aún más amplio y profundo que aquél. (Vygotski, 1982a, p. 346).

Aun cuando, inicialmente, Vygotski se interesó por la filosofía, la historia, la literatura y los mecanismos psíquicos de la creación artística y, específicamente, por la estructura y función de los símbolos y signos del arte, (Wertsch, 1988, pp. 24-25) el estudio de la conciencia fue algo importante para él y, de este tema, destacan, como evidencia primera, dos artículos cuyo título de cada uno de ellos es: “La conciencia como problema de la psicología del comportamiento” (Vygotsky, 1992, pp. 39-60) y “El significado histórico de la crisis de la psicología.” En el primer artículo, Vygotsky, siguiendo el método marxista de investigación, es decir, yendo al origen y al devenir de la psicología, detalla la manera en que ella se había desarrollado tratando de ignorar a la conciencia, pero subraya que eso no fue posible y ella (la conciencia) siguió siendo la parte fundamental para la comprensión del comportamiento del ser humano; (Vygotsky, 1992, pp. 39-60) en el segundo artículo, “El significado histórico de la crisis de la psicología”, Vygotsky también siguió la forma marxista de investigación y expresa que solamente podemos comprender una determinada etapa en el proceso de desarrollo de un objeto

si conocemos el resultado al cual se dirige ese desarrollo, es decir, la forma final que adapta y la manera en que lo hace (Vygotsky, 1982, p. 262).

Para Vigotsky, la conciencia era un hecho indudable, una realidad primordial de enorme importancia que nadie cuestionaba y de la cual se puede diferir, pero no eliminar por completo. (Vygotski, 1982, p. 19). Puede decirse que, entre los seguidores de Vigotsky, hay cuando menos dos grupos: los que reconocen la importancia de la aportación de Vygotski al proceso educativo y los que afirman que la vigencia del pensamiento vigotskiano se debe a la explicación del origen social de la conciencia. (Wertsch, 1988, p. 11).

Covarrubias también suscribe su filiación marxista y define a la conciencia como la abstracción del mundo, interiorizada como subjetividad en la individualidad, que expresa el ser del sujeto, constituyéndose, por tanto, en la expresión más compleja y sintética posible de lo real y en la expresión más plena de la potencialidad de la materia. En la conciencia aparece expresada, dice Covarrubias, la totalidad configurada de un modo determinado y está contenido lo que el sujeto es y no es otra cosa que lo que la sociedad hizo y está haciendo de él. (Covarrubias, 1995, pp. 14, 15).

Consideramos que, aunque no se menciona cotidianamente, Vigotsky se propuso, de manera similar que Marx, transformar la sociedad. Con sus palabras expresó que, en la sociedad futura, la psicología sería, en realidad la ciencia del hombre nuevo, sin embargo, esa ciencia del hombre nuevo será también psicología y no habría necesidad de decir que, esa psicología, se parecerá tan poco a la actual. (Vygotsky, 1982, p. 406). Con base en el pensamiento marxista, Covarrubias (1995) afirma que la consciencia social se condensa en conciencia individual (p. 15) y García (2002) afirma que, para Vygotsky, lo psíquico es social ya que, en el ser humano, lo biológico resulta también social, todo está teñido por lo cultural, lo social (pp. 13-32).

Apoyándose en Marx, acerca de su afirmación que no es la conciencia la que determina el ser, sino que es el ser social lo que determina la conciencia, Vigotsky reafirmó que la conciencia está determinada por las condiciones concretas de existencia y que su comprensión es inseparable del estudio de la conducta. (Sulle, 2014, p. 194). Vigotsky, sostuvo, además, que todo fenómeno psicológico debería estudiarse como proceso en constante movimiento y cambio. Con tales ideas entró en debate con la vieja psicología, como él la llamó, y con las posiciones reduccionistas del momento, enfrentándose a los sectores idealistas y materialistas (Chelpanov y Bejterev), entre otros y afirmar que los cambios que se producen en la sociedad y en la vida material conllevan a cambios en la conciencia. (Vygotsky, 1982).

La importancia de la conciencia sigue debatiéndose en instancias académicas y, como ejemplo de ellos puede enumerarse a Calviño (2013), Coe (2015) y Clusella (2017), pero ese tema no se ha incluido en la mayoría de los planes y programas de estudios de educación, cuando menos en México, desde la básica hasta la superior y, con excepción, quizá, de aquellos planes de estudios que se refieren, precisamente, a la psicología o a las disciplinas afines a ella.

Funciones psíquicas superiores

En la Psicología se identifican dos tipos de funciones psíquicas: las inferiores o elementales y las superiores. Las funciones psíquicas inferiores son aquellas con las que nacemos, es decir, la percepción simple, la atención involuntaria y la memoria natural; Wertsch, 1988, pp. 41, 42). Las funciones psíquicas superiores son la percepción, la memoria lógica, la conducta, el lenguaje, la escritura, el dibujo, el desarrollo de las operaciones matemáticas, el pensamiento lógico, los procesos de formación de conceptos, el análisis y la síntesis, la reflexión, la atención voluntaria, la conciencia, el cálculo y la solución de problemas. (Vygotsky, 1982b, pp. 12, 121, 350, 352; Wertsch, 1988, pp. 41, 43).

Vygotski no se refirió específicamente al aprendizaje, como en algunos textos, se dice, (Carrera, 2001, pp. 41-44; Bodrova, 2004 y Cole, 2009, p. 35) ni al conocimiento, (Mendoza, 2010, pp. 159-164; Ávila, 2012, pp. 152-168), sino a las funciones psíquicas del ser humano ya que consideró que, con ellas, se daba la posibilidad que el hombre pudiera comprender y explicar el mundo que le rodeaba, pero justo es decir que Vygotsky co-

menzó su carrera como profesor de literatura y, en la mayoría de sus primeros artículos trató problemas acerca de la práctica educacional, especialmente sobre la educación de los disminuidos físicos y mentales. Fue uno de los fundadores del Instituto de deficientes, en Moscú, con el que siempre mantuvo relaciones a lo largo de su vida profesional. Cole, 2009, p. 29).

En el año de 1924, Vygotsky criticó a quienes suscribieron los aspectos relacionados con la reflexología y con el conductismo ya que, ambos planteamientos, reducían el comportamiento humano al del animal, sosteniendo que diferían solamente en el grado de complejidad, pero no en el *a priori* o en el aspecto cualitativo. (Vygotsky, 1982, p. 439). Vygotski también criticó a los teóricos que afirmaban que las propiedades de las funciones intelectuales adultas procedían únicamente de la maduración o que se hallaban configuradas de antemano en el niño, esperando la oportunidad para manifestarse. Wertsch, 1988, p. 11).

Vygotsky, considerado como el representante más importante de la psicología soviética, se reconoció como marxista al señalar que el problema de las funciones psíquicas superiores constituye el núcleo central del problema de su sistema y que tiene su base en el principio del historicismo, es decir, aclara que todo el sistema de ideas se resume en el problema de la formación y el desarrollo de las funciones psíquicas superiores propias del hombre. (Hac, 1997, p. 284).

Según Vygotski, las funciones psíquicas superiores se desarrollan por la mediación de signos externos, se interiorizan de manera progresiva de acuerdo con el nivel de desarrollo psíquico en que se halla el hombre y se transforman en pensamiento por la interacción del mismo hombre con la cultura (Vygotsky, 1983, pp. 121, 154-155, 168 y 349). En estas circunstancias, el lenguaje es uno de los signos (otros signos son la escritura y los números) que se convierte en una parte esencial del desarrollo cognitivo del niño. Además de lo anterior, el uso de herramientas es el otro factor que propicia ese mismo desarrollo (Wertsch, 1988, pp. 45-46). De esta forma, Vygotski se opuso a quienes, como Piaget, Pavlov o Watson, consideraron al desarrollo del hombre desde un punto de vista biológico o asocial, independiente del desarrollo histórico de la sociedad y de la cultura (Vygotsky, 1983, 12, 15 y 19).

De acuerdo con Cole, al postular que las funciones psicológicas son un producto de la actividad del cerebro, Vygotsky fue el primer psicólogo moderno que mencionó los mecanismos a través de los cuales la cultura se convierte en una parte de la naturaleza del individuo (Cole, 2009, pp. 12, 15 y 19). En la explicación de Vygotski acerca de las funciones psíquicas superiores hay una clara alusión a la VI tesis de Marx. (Vygotsky, 1983, pp. 12, 15, 19). Aquél dice que el desarrollo del niño no se orienta hacia la socialización, sino a convertir las relaciones sociales en funciones psíquicas y, así, todas las funciones superiores no son producto de la biología, ni de la historia de la filogénesis pura, sino que el propio mecanismo que subyace en las funciones psíquicas superiores es una copia de lo social. Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social; son el fundamento de la estructura social de la personalidad. Su composición, su estructura genética y el modo de acción, en una palabra, toda su naturaleza es social; incluso al convertirse en proceso psíquico sigue siendo cuasi-social. El hombre, incluso a solas consigo mismo, conserva las funciones de comunicación. (Vygotsky, 1983, p. 151).

En este sentido, Vygotski consideró que podía enunciarse una ley genética general del desarrollo cultural en los términos que, en el desarrollo del niño, toda función aparece en escena dos veces, en dos planos: primero en el plano social y después en el psicológico; al principio, entre los hombres como categoría intersíquica y, luego, en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere, por igual, a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos o al desarrollo de la voluntad.

Por internalización se entiende al proceso que implica la transformación de fenómenos sociales en fenómenos psicológicos a través del uso de herramientas y signos. Esta serie de transformaciones psíquicas se sintetizan de la forma siguiente: una operación que, inicialmente, representa una actividad externa, comienza a suceder interiormente y, por medio de un proceso interpersonal, queda transformado en otro de carácter intrapersonal y esto es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos. El desarrollo de la internalización se presenta, en una primera etapa, cuando el sujeto, a partir de su nacimiento, interactúa en un medio familiar o escolar-sociocultural específico.

La idea de internalización que usa Vigotsky alude a Marx quien, en la tesis sexta sobre Feuerbach, enuncia que la esencia humana no es una abstracción inherente al individuo tomado aisladamente, sino que, en su realidad, es el conjunto de las relaciones sociales. (Marx, 1980, p. 3). De acuerdo con Álvarez-Espinoza, la afirmación de internalización, a pesar de la importancia que ahora se le concede, fue tratada hasta el surgimiento de las teorías psicológicas en las postrimerías del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX (Álvarez-Espinoza, 2018, p. 8).

Las funciones psíquicas superiores siguen debatiéndose en la actualidad y, como referencia, tenemos los trabajos de Barba (2007), García (2014) y Grau (2014), pero, en los hechos que se ejecutan en las instituciones educativas no han tenido la importancia que merecen y, en consecuencia, se sigue trabando como si ellas no se conocieran.

Zona de desarrollo próximo

Con la categoría zona de desarrollo próximo, Vigotsky no sólo confirmó la recuperación de la explicación marxista en el sentido que primero es lo social y luego lo individual, sino que también implicó el rescate de la experiencia de su vida académica ya que, cuando él tenía poco tiempo de haber ingresado a la Universidad estatal de Moscú, una dificultad política propició que un grupo de maestros, con pensamiento marxista avanzado, se separara de esa Institución y fundaran la Universidad Popular Shayavsky y, en esta última, Vygotsky también se inscribió en la Facultad de Filosofía y Letras. En Moscú, la Universidad popular Shayavsky formaba parte del entramado de instituciones educativas liberales, paralelas a las más viejas y prestigiosas instituciones ligadas con el zarismo. En esa Universidad, Vygotsky, profundizó en el conocimiento de teóricos como Spinoza y tuvo más acercamiento con el marxismo que ya conocía desde sus tiempos de bachiller en Gomel. En 1917, Vygotsky logró la graduación en ambas universidades.

La zona de desarrollo próximo puede ser considerada como un corolario de lo expresado con relación al proceso de internalización mencionado en párrafos anteriores y es la extensión que separa el nivel de desarrollo actual de un sujeto y su capacidad psicológica de actuar y del nivel del desarrollo que le es posible alcanzar, es decir, su desarrollo potencial, latente, posible, que puede lograr siempre a partir de la colaboración, la guía o la ayuda de otros (adultos o coetáneos más aventajados). Lo que un niño logra en la actualidad con ayuda, en un futuro, puede lograrlo solo, de forma independiente: esto brinda el papel potenciador de lo histórico cultural, el carácter activo de lo psíquico. (García, 2002, p. 97). En palabras de Leóntiev, la zona de desarrollo próximo se expresa en término que caracteriza la diferencia entre lo que el niño es capaz de alcanzar por su cuenta y lo que es capaz de conseguir con ayuda del instructor. Leóntiev aclara que, en ese momento, la afirmación hecha por Vygotsky acerca de la zona de desarrollo próximo resultó revolucionaria ya que predominaba la idea según la cual la instrucción debía ir siempre a la zaga del desarrollo y servir para reforzar lo conseguido por él y, por tanto, el planteamiento diferente tornaba casi imposible aceptar que la instrucción precediese al desarrollo del niño con el argumento que no podía enseñarse aquello para lo cual aún no había bases madurativas en el propio niño, pero la situación de la afirmación de Vygotsky cambió radicalmente después de la aplicación del método histórico-genético de Vygotski que permitió descubrir el nivel potencial del progreso intelectual del niño.

La zona de desarrollo próximo continúa discutiéndose en los círculos académicos y, como ejemplo, tenemos los trabajos de Moll (s/f), Rojas (1999), González (2011), Guitar (2011) y Chávez (2013). En el caso de Chávez, él confunde a la categoría zona de desarrollo próximo con una teoría de la enseñanza y el aprendizaje, cuestiones a las que no se refirió Vygotski, pero en las instituciones educativas mexicanas, no se utiliza y, por ejemplo, en todos los niveles de la educación (desde la básica hasta la superior) es impensable que los alumnos de un grado escolar interactúan, oficialmente y durante el ciclo académico en acciones pedagógicas, con los alumnos de grado superior.

Psicología marxista

Para los psicólogos de la Gestalt, contemporáneos de Vygotsky, existía una crisis de la psicología debido que las teorías establecidas (principalmente las de Wilhelm Maximilian Wundt y el conductismo watsoniano) eran incapaces de explicar conductas susceptibles para resolver problemas. Partiendo de las bases teóricas de Marx y Engels, Vygotsky (1982) se propuso diseñar categorías intermedias entre las leyes naturales y las producciones culturales, históricas y psíquicas y, de esa manera, explicar el proceso de constitución de conciencia desde la psicología (Benbenaste, p. 15).

Vygotsky sostuvo que, en la nueva psicología rusa, las cosas no marcharían bien hasta que se hiciera un planteamiento audaz y claro del problema de la psique y de la conciencia y que se le resolviera experimentalmente siguiendo un procedimiento objetivo (Vygotsky, 1982, p. 19). La importancia que Vygotski le concedió a la conciencia presenta aspectos interesantes como los siguientes: considerar que el problema de la conciencia podría ser resuelto con un enfoque disciplinario, es decir, desde la psicología marxista que el mismo Vygotski impulsó ampliamente como continuación de los trabajos de otros psicólogos como Konstantin Nikolayevich Kornílov (Psicólogo soviético que vivió en el periodo 1879-1957) y quien propuso el nombre de reactológica para una forma ecléctica de entender la psicología. La influencia de Kornílov se extendió en los años veinte en el ámbito de la psicología soviética, al asumir Kornílov la dirección del Instituto Psicológico de Moscú en 1924.

La psicología, decía Vygotski, debe plantear y resolver el problema de la conciencia en la perspectiva de considerarla como interacción, reflexión, excitación recíproca de diferentes sistemas de reflejos y considerar que el problema de la conciencia podría resolverse experimentalmente. (Vygotsky, 1982, pp. 19, 50). Profundamente compenetrado con la teoría marxista, Vygotsky se adhirió al materialismo histórico y al materialismo dialéctico, en cuanto teoría científica y explicación filosófica; ambas fueron las bases para la creación de la psicología marxista que se había propuesto. Desde una concepción dialéctica comprendió la actividad psíquica como parte del proceso subjetivo y explicó la emergencia de la subjetividad, integrando lo histórico, lo biológico y lo social. (Sulle, 2014, p. 194). El autor de este artículo considera que, a pesar de la gran capacidad intelectual de Vygotsky, al pensar en una psicología marxista olvidó a Marx para quien no era necesaria la parcelación de la ciencia, sino que, a ésta, habría que pensarla desde la totalidad y, entonces, no era necesario una psicología marxista porque, con esa forma de pensar habría una pedagogía marxista, una biología marxista y, así, hasta el infinito de la división de la ciencia.

Aunque no se difunde ampliamente, de acuerdo con Pavón (2016), la relación entre el marxismo y la psicología sigue en proceso y, como evidencia de esa situación en la que trabajan académicos y activistas, se alude al Congreso Internacional de Marxismo y Psicología, efectuado en la Isla del Príncipe Eduardo (Canadá) en el año 2010 y al realizado en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo en el año 2012 (p. 21). Además de lo dicho por Pavón, otros materiales que se refieren a la psicología marxista son los siguientes: Roca (1987), Solano (2008), Calviño (2013) y González (2016).

Pensamiento y lenguaje

Para Vygotski, el pensamiento y el lenguaje son la clave para comprender la naturaleza de la conciencia humana. Si el lenguaje es tan antiguo como la conciencia, si el lenguaje es la conciencia que existe en la práctica para los demás y, por consiguiente, para uno mismo, es evidente que la palabra tiene un papel destacado no sólo en el desarrollo del pensamiento, sino también en el de la conciencia en su conjunto (Vygotsky, 1982^a, p. 346).

Al encontrar que la relación entre pensar y hablar era el problema central para la psicología, Vygotsky concluyó que resolver este problema era un microcosmos de la totalidad del problema de la conciencia humana. Llegó a la conclusión que el significado de la palabra era la unidad de análisis para el estudio del habla inteligente y, de forma más general, que la unidad básica de la psicología es la acción conjunta mediada por artefactos, siendo el significado de la palabra un caso especial. (Blunden, 2011, p. 130). Cuando Vygotsky afirma que la unidad de análisis para el estudio del habla inteligente (Vygotsky 1987) y, de forma más general, que la

unidad básica de la psicología es la acción conjunta mediada por artefactos, siendo el significado de la palabra un caso especial, se refiere a la categoría acción que ejecuta, entendemos, el niño o el sujeto y, en este caso, se estaba refiriendo a Marx y no estaba proponiendo nuevas categorías, como se dice en otro artículo, sino que usó las categorías que Marx ya había usado.

Conclusiones

A Vygotsky se le reconoce plenamente como el autor de la teoría histórico-cultural de la educación, sin embargo, no puede obviarse que el pensamiento de él tuvo como referente fundamental la explicación marxista de la realidad y se afilió a ella y, además, reconoció su importancia. Vygotsky no sólo heredó los aspectos teóricos de Marx, sino que, inclusive, abrevó el polémico y contundente estilo de Marx en el análisis que aplicó a la realidad psicológica a la que aquél se enfrentó. Por otro lado, puede decirse que el entramado categórico conceptual de Vygotsky sigue discutiendo, aunque su aplicación en las aulas de todos los niveles educativos de la escuela mexicana sigue siendo sumamente escasa. ©

Víctor Manuel Gutiérrez Jiménez. Licenciado en Psicología por la Universidad Regional Sureste (URSE), Diplomado en Atención Integral a personas con Discapacidad (DIF del estado Oaxaca, 2007). Especialista en Orientación Psicopedagógica, URSE. Profesor en Psicología y Pedagogía por la UTIM en las asignaturas: Pensamiento y Lenguaje, Teoría Pedagógica, Epistemología, Coordinador Académico del IESEAN. Director del IESEAN. Doctorante del programa del Doctorado de Investigaciones Educativas que se imparten en el Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Espinoza, Alejandro & Sebastián Balmaceda, Christian. (2018). El concepto dialéctico de internalización en Vygotski: aproximaciones a un debate. *Psicología, Conocimiento y Sociedad* 8(1), 5-35. Recuperado de <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/493/347>
- Ávila, Francisco y Alfonso, Katherine. (2011). La creación del conocimiento en Lev Vygotsky y Jorge Wagensberg: aportes al campo de la educación universitaria. *Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 7(12), 152-168. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4172800>
- Arzate Robledo, Roberto; González Vera, Rubén; Mendoza Mendoza, Herminia, Cabrera Feroso & Norma Leticia. (2017). Fundamentos marxistas de la escuela histórico cultural. *Alternativas en psicología* (38), 22-33. Recuperado de <http://alternativas.me/27-numero-38-agosto-2017-enero-2018/153-fundamentos-marxistas-de-la-escuela-historico-cultural>
- Barba Téllez, María Nela; Cuenca Díaz, Maritza & Gómez, Aida Rosa. (2007). Piaget y L. S. Vygotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. *Iberoamericana de Educación*, 42(7), 1-12. Recuperado de www.rieoei.org/deloslectores/1616Tellez.pdf
- Benbenaste, Narciso; Luzzi, Silvina & Costa, Gustavo. (2007). Vygotsky: desde el materialismo histórico a la psicología. Aporte a una teoría del sujeto del conocimiento. *Hologramática*, 3(7), 13-32. Recuperado de http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/216/n7_vol3pp13_32.pdf

- Blunden, Andy. (2011). Psicología cultural soviética. *Estudios sociales* (40), 127-134. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/res40.2011.12>
- Bodrova, Elena & Leong, Deborah J. (2004). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México: SEP-Pearson.
- Calviño, Manuel. (2013). Pensando en una psicología marxista. Contribuciones para el reconocimiento y la construcción. *Alternativas cubanas en psicología* 1(1). Recuperado de <https://www.acupsi.org/articulo/14/pensando-en-una-psicologa-marxista-contribuciones-para-el-reconocimiento-y-la-construccion.html>
- Carrera, Beatriz y Mazzarella, Clemen. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere* 5(13), 41-44. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/356/35601309/>
- Chávez Z, José M. (2013). La zona de desarrollo próximo como teoría de la enseñanza, el aprendizaje, evaluación dinámica y la intervención psicopedagógica. *EOS* 2(2), 95-112. Recuperado de <https://eosperu.net/revista/wp-content/uploads/2015/10/LA-ZONA-DE-DESARROLLO-PR%C3%93XIMO-COMO-TEOR%C3%8DA-DE-LA-ENSE%C3%91ANZA-EL-APRENDIZAJE.pdf>
- Clusella Mor, Santiago. (2017). *El debate sobre la conciencia en el pensamiento moderno y en la ciencia actual: otras perspectivas*. (Tesis doctoral Universidad de Barcelona. Facultad de Filosofía. Directores de tesis: Arnau Navarro, Juan & Piulats Riu, Octavi. Disponible en: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/461355/SCM_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Coe, Samuel P. (2015). Marx y Engels, psicólogos (1978). *Teoría y Crítica de la Psicología*, (5), 98-104. Recuperado de www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/23
- Cole, Michael; John-Steiner & Scribner, Sylvia. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (3ª ed.). Barcelona, España: Crítica.
- Covarrubias Villa, Francisco. (1995). *Las herramientas de la razón*, México: UPN.
- García, María Teresa. (2002). La concepción histórico-cultural de L. S. Vigotsky en la educación especial. *Cubana de psicología*, 19(2), 95-98. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v19n2/01.pdf>
- García, Rodríguez, Raúl Ernesto & González Ramírez, Victoria. (2014). Las funciones psíquicas superiores, la corteza cerebral y la cultura. Reflexiones a partir del pensamiento de A. R. Luria. *En-claves del Pensamiento*, 8(15), 39-62. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1411/141131696002.pdf>
- González López, Alejandro David; Rodríguez Matos, Anay de los Ángeles & Hernández García, Damaris. (2011). El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana. *Educación Media Superior*, 25(4), 531-539. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000400013
- González Rey, Fernando. (2016). Marxismo, subjetividad y psicología cultural histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Teoría y crítica de la psicología*, 7, 40-55. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5895419.pdf>
- Grau Pérez, Gonzalo & Moreira, Karen. (2014). Funciones ejecutivas y funciones psicológicas superiores: análisis de sus relaciones a partir de dos tareas. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXI Jornadas de Investigación. Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Guitar, Moisés Esteban. (2011). Aplicaciones contemporáneas de la teoría vygotkiana en educación. *Educación y desarrollo social*, 5(1), 95-113. Recuperado de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/895>
- Hac, Pham Minh & Ardila, Alfredo. (1977). El sistema de ideas psicológicas de Vigotsky y su lugar en el desarrollo de la psicología. *Latinoamericana de psicología*, 9(2), 283-299. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/805/80590210.pdf

- Hernández García, Gerardo. (1999). La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares. *Perfiles Educativos*, 21(86), 1-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208604>
- Leóntiev, Alekséi Nikoláyevich (1991). Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski. En Vygotsky, Liev Semiónovich. *Obras escogidas*, Tomo 1, (pp. 419-4495). Madrid: Centro de publicaciones del M. E. C.
- Marx, Carlos & Engels, Federico. (1980). *Obras escogidas. Tomo 1*. Moscú: Progreso.
- Mendoza García, Jorge. (2010). Vygotsky y la construcción del conocimiento. Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología, 6(1), 159-164. Recuperado de http://www.conducitlan.net/notas_boletin_investigacion/81_vygotsky_construccion_conocimiento.pdf
- Moll, Luis C. La zona de desarrollo próximo de Vygotski: una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza, (s/d), 247-254. Recuperado de <file:///F:/000%20ARCHIVOS%20OK%20DE%202018/A%20A%20LA%20D/LaZonaDeDesarrolloProximoYLaZonaSincreticaDeRepres.pdf>
- Pavón-Cuéllar, David. (2016). Marxismo y psicología: una visión panorámica. *Teoría y Crítica de la Psicología*, (7) 15-15. Recuperado de <http://teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/viewFile/117/129>
- Roca Perara, Miguel et al. (1987). Perspectivas profilácticas de la psicología marxista. Primera parte: ideas fundamentales. *Revista cubana de psicología*, 4(3), 71-78. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v4n3/08.pdf>
- Solano, Mario A. (2008). La necesidad de la teoría marxista para explicar científicamente la producción social de la subjetividad humana. *InterSedes*, 9(17). Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/666/66615066010/>
- Sulle, Adriana; Bur, Ricardo; Stasiejko, Halina & Celotto, Ileana (2014). Lev Vigotsky, narrativas y construcción de interpretaciones acerca de su biografía y su legado. *Anuario de Investigaciones*, 21, 193-199. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3691/369139994065.pdf>
- Vygotski, Lev Seminovich. (1982). *Obras escogidas*. Tomo I, Moscú: Pedagógika.
- Vygotski, Lev Seminovich. (1982a). *Obras escogidas*. Tomo II, Moscú: Pedagógika.
- Vygotski, Lev Seminovich. (1983). *Obras escogidas*. Tomo III, Moscú: Pedagógika.
- Wertsch, James. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*, Barcelona, España: Paidós.