

**Dos nociones para un enfoque no escisionista de las emociones y la afectividad:  
*Situación social del desarrollo y vivencia en Vigotsky***  
Del Cueto Julio Daniel\*

**Resumen**

En la psicología contemporánea ha predominado un enfoque escisionista que la ha llevado a asumir posiciones dualistas o reduccionistas en el tratamiento e investigación del psiquismo. En el marco de esta perspectiva, la *mainstream* de la psicología contemporánea y la psicología del desarrollo cognoscitivo han priorizado los aspectos cognitivos e intelectivos en el estudio del psiquismo humano descuidando el estudio de la afectividad. Un enfoque que permite situarse frente a esta *Filosofía de la escisión* –a partir de un postulado relacional que permite integrar dialécticamente individuo y sociedad, procesos psíquicos y cultura, conciencia y vida orgánica– es sostenido por Lev Vigotsky. Este autor inauguró una orientación que buscó superar los reduccionismos de la psicología tradicional al reconocer la unidad de los procesos intelectuales y afectivos en la totalidad de la conciencia, el origen social y cultural de los procesos psicológicos superiores y el carácter mediado de la mente y la actividad humana. En el presente trabajo nos ocuparemos del concepto de *vivencia* (*perezhivanie*) como una posible *unidad de análisis* para el estudio de la conciencia. Esta unidad de análisis fue propuesta por Vigotsky en el marco de su indagación sobre las *emociones* y sobre la *situación social del desarrollo*. En este trabajo se sugiere que la noción de *vivencia* (*perezhivanie*) permitiría abordar el estudio de las emociones en los procesos de desarrollo desde una perspectiva no escisionista.

Palabras clave: Unidad de análisis - Conciencia - Filosofía de la escisión - Emoción - Vivencia.

**Two notions for a non-divisive approach of emotions and affectivity: social situation of development and emotional experience by Vigotsky.**

**Abstract**

Contemporary psychology has been dominated by a divisive perspective through which it assumed dualist or reductionist positions in the treatment and research of the psyche. Under this perspective, the *mainstream* of Contemporary Psychology and the Psychology of Cognitive Development have prioritized the cognitive and intellectual issues in the study of the human psyche neglecting the study of emotion. An approach to confront this Split Philosophy –from a relational position that allows to dialectically integrate individual and society, culture and psychological processes, conscious and organic life– is stated by Lev Vigotsky. This author opened a perspective that sought to overcome the reductionism of traditional psychology by recognizing the unity of the intellectual and emotional processes of consciousness, the social and cultural origins of higher psychological processes and the mediated nature of the mind and the human activity. In this paper the concept of emotional experience (*perezhivanie*) as a possible unit of analysis for the study of consciousness and personality is analyzed. This unit of analysis was proposed by Vigotsky as part of his investigation about the *emotions* and the *social situation of development*. This work suggests that the notion of emotional experience (*perezhivanie*) would address the study of emotions in the development process from a not divisive perspective.

Keywords: Unit of analysis - Consciousness - Split philosophy - Emotion - Emotional experience.

---

**Introducción**

Durante buena parte del siglo XX, la *mainstream* de la psicología y la psicología del desarrollo cognoscitivo han estado dominadas por una perspectiva escisionista que las ha llevado a asumir posiciones dualistas o reduccionistas en el tratamiento e investigación del psiquismo (Castorina, 2002).

Pablo del Río y Amalia Álvarez (1997) destacan algunos de los reduccionismos que signaron el desarrollo de la psicología y que, en gran medida,

permanecen en la *mainstream* de la psicología contemporánea. Estos son la reducción a lo racional, a lo individual, a lo interno y a lo innato. Desde el punto de vista de estos autores, al priorizar los aspectos cognitivos e intelectivos en el estudio del psiquismo humano, la psicología ha descuidado el estudio de la afectividad o le ha asignado un papel secundario, subordinándola a los procesos intelectuales. De esta manera, el comportamiento humano, examinado solamente en relación con los procesos cognitivos, queda desligado de las emociones, los impulsos y los

---

\* Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. E- mail: juliodelcueto@gmail.com.

deseos que participan en la acción humana. También se ha considerado a la mente humana como privada, aislada y aislable del contexto social y cultural. La psicología cognitiva, por ejemplo, al desvincular los procesos psíquicos de las prácticas sociales y tratarlos como algo que posee el individuo, contribuyó a consolidar la noción de un sujeto “interior” autónomo. En el mejor de los casos, cuando se contempla el contexto socio-cultural, se lo hace considerándolo como una variable independiente. Por otra parte, en la psicología del desarrollo cognoscitivo las perspectivas neo-innatistas, que han florecido sobre todo en la última década del siglo pasado, han llegado a defender la existencia de principios y conocimientos de dominio innatamente especificados (Castorina, 2002). Al desestimar el papel primordial que juegan en el desarrollo humano el contexto social y cultural, esas posturas nativistas terminan desentendiéndose de la explicación del proceso de desarrollo mismo, el cual queda caracterizado como un mero enriquecimiento de lo que ya está presente en la dotación genética humana.

De este modo, al asumir compromisos con puntos de vista dicotómicos y excluyentes, las psicologías fundadas en la filosofía de la escisión presentan dificultades para explicar la emergencia de novedades y la dinámica de las transformaciones en el desarrollo cognoscitivo y, en ocasiones, terminan simplificando los fenómenos que pretenden estudiar.

Van der Veer (1987) sugiere que los aspectos metodológicos de la psicología constituyeron una de las preocupaciones centrales de Vigotsky, quien se ocupó especialmente de interrogar críticamente “los presupuestos y conceptos básicos” de la psicología de su tiempo. Por su parte, Bozhovich (2004) sostiene que la instauración de las dicotomías mente-cuerpo y perspectiva biológica vs. perspectiva histórica del desarrollo psicológico del ser humano constituían para Vigotsky el error metodológico capital de la psicología tradicional.

Vigotsky se situó frente a la *Filosofía de la Escisión* a partir del postulado de una posición relacional que le permitiera integrar dialécticamente individuo y sociedad, procesos psíquicos y cultura, conciencia y vida orgánica (Castorina, 2002). Desde esta preocupación metodológica inaugura una perspectiva que buscará superar los reduccionismos de la psicología tradicional, al reconocer la unidad de los procesos intelectuales y afectivos en la totalidad de la conciencia, el origen social y cultural de los procesos psicológicos superiores, y el carácter mediado de la mente y la actividad humana (Vigotski, 1930/1997a; 1931/1995).

El presente trabajo se ocupará, en primer lugar, de la concepción sistémica del psiquismo y la conciencia que emerge del análisis que realiza Vigotsky sobre las *emociones* y la *afectividad*, el cual, para Van der Veer (1987), resulta especialmente significativo para apreciar su propuesta metodológica en lo concerniente al desarrollo cognoscitivo. En el curso de dichos análisis, Vigotsky destaca la complejidad de los nexos entre el desarrollo emocional y afectivo y el desarrollo cognitivo. En segundo lugar, se abordará la noción de

*situación social del desarrollo* –a partir de la cual Vigotsky intentó llevar a cabo un enfoque psicológico unificado (Bozhovich, 2004)– y de su propuesta de la noción de *vivencia* (*perezhivanie*) como una posible *unidad de análisis* para el estudio de la conciencia y de la personalidad. En estas indagaciones de Vigotsky queda clara su postura dialéctica, anti-dualista y anti-reduccionista, así como sus intentos por construir una psicología que pudiera superar la “crisis” en que la misma se hallaba inmersa.

Ante la persistencia de los reduccionismos mencionados en la *mainstream* de la psicología contemporánea y en la psicología del desarrollo, el enfoque *relacional* propuesto por Vigotsky puede constituirse en un aporte relevante para abordar desde una perspectiva no escisionista el estudio de las emociones en los procesos de desarrollo.

### *Las emociones, la vida afectiva y los sistemas psicológicos*

A partir de 1931 Vigotsky emprendió la redacción de un escrito sobre las emociones que no pudo completar debido a su muerte prematura (Blanck, 2005; Van der Veer, 1987). No obstante, en numerosos trabajos suyos es posible encontrar indicaciones valiosas acerca de cómo pensaba el vínculo de las emociones con el intelecto y la conciencia como un todo.

El primer acercamiento de Vigotsky (1926/2005) al tema de las emociones lo realiza en su primer libro, *Psicología pedagógica*, publicado originalmente en 1926. Escrito en un periodo en el cual no había elaborado aún las nociones principales de su perspectiva psicológica y mantenía posiciones cercanas a las de la reflexología (a la que, no obstante, nunca adhirió completamente), este libro contiene un capítulo en el que discute el problema de la naturaleza de las emociones y la posibilidad de educar la conducta emocional.

En este escrito, Vigotsky se mostraba de acuerdo con la teoría de las emociones de James-Lange, según la cual una emoción o un sentimiento (en este libro el autor utiliza indistintamente los términos “emoción” y “sentimiento”) no es más que la aprehensión propioceptiva de las modificaciones corporales que provoca una situación u objeto: “Estamos tristes porque lloramos, estamos irritados porque golpeamos, estamos asustados porque temblamos” (Vigotsky, 1926/2005, p. 172).

A partir de esta hipótesis, Vigotsky admite la raíz biológica de las emociones elementales, las cuales habrían tenido originariamente una utilidad adaptativa –el miedo y la ira, por ejemplo, surgirían de los instintos de auto-conservación en su forma defensiva y ofensiva, respectivamente–. Al mismo tiempo, y con esto se aparta de las concepciones biologicistas, considera que las emociones y los sentimientos le aportan complejidad al comportamiento, le otorgan un sentido nuevo que puede dirigir la conducta ulterior. Allí, en su función activa de organización de la conducta, es donde

radica para Vigotsky el valor psicológico de la emoción: “la dirección inicial de las reacciones surge de las emociones... la emoción regula y orienta a la reacción, según el estado general del organismo” (Vigotsky, 1926/2005, p. 179).

No obstante la raíz biológica de las emociones, considera que estas pueden ser educadas, que es posible modificar mediante condicionamiento los estímulos con los que una reacción emocional se vincula, creando de esta manera nuevas relaciones entre el individuo y el ambiente: “el mecanismo educativo se reduce a una determinada organización del medio . . . la educación de las emociones es siempre, en esencia, una reeducación de las emociones, es decir, una modificación en la dirección de la reacción emocional innata” (Vigotsky, 1926/ 2005, p. 183). Vigotsky considera que la emoción, en tanto organizadora de la conducta, es tan importante como el intelecto y la voluntad en la formación de la personalidad, y es, al mismo tiempo, el fundamento de todo proceso educativo.

Unos años más tarde, en un ciclo de conferencias que dicta en 1932, Vigotsky vuelve a ocuparse de las emociones y sostiene allí que el drama de toda la psicología moderna puede encontrarse en el tratamiento que la misma ha hecho de las emociones. Dicho tratamiento, asegura, ha sido realizado desde dos perspectivas generales: La primera de ellas ha resaltado el aspecto corporal, biológico, de las emociones; de este modo han quedado separadas de lo psíquico. La segunda perspectiva, en cambio, incorpora a las emociones a lo psíquico, pero a condición de separarlas y aislarlas de la cognición (Vigotsky, 1932/1994a). Estas dos perspectivas serían las que han conducido a la mencionada tragedia de la psicología, “consistente en el hecho de que [la psicología] no puede encontrar ningún camino para entender el vínculo sensible y real que existe entre nuestros pensamientos y nuestros sentimientos por un lado, y la actividad del cuerpo por el otro” (Vigotsky, citado en Van der Veer, 1987, p. 95).

Para Vigotsky, el dualismo mente-cuerpo que se apreciaba en las teorías sobre las emociones no era más que un caso particular de una escisión que abarcaba a la totalidad de la psicología. Escisión que se remontaba a Descartes y cuya herencia estaría obstaculizando el desarrollo de la psicología en general (Vigotsky, 1931-1933/2004).

En *El problema del retraso mental* (Vigotsky, 1935/1997b), al presentar críticamente las teorías contemporáneas acerca del niño “débil mental”, Vigotsky aborda también el tema de la afectividad y su relación con los componentes intelectuales de la conciencia. Una de las teorías que discute es la teoría dinámica del retraso mental de Kurt Lewin. Los principales inconvenientes que encuentra en este enfoque son, en primer lugar, que no contempla la idea del desarrollo y, en segundo lugar, que pretende resolver el problema del intelecto y el afecto de una forma metafísica y anti-dialéctica.

En su teoría, Lewin no atiende a las formas superiores, propiamente humanas, del intelecto sino a las elementales, aquellas que compartimos con otras

especies animales, y las considera como una esencia invariable durante el transcurso del desarrollo. También los problemas del afecto y de la vinculación y dependencia entre los procesos afectivos e intelectuales sufren el mismo tratamiento anti-dialéctico y metafísico. Lewin supone que el afecto permanece invariable durante todo el curso del desarrollo, de modo tal que, si intelecto y afecto permanecen constantes, las relaciones entre ellos tampoco sufrirían variaciones (Vigotsky, 1935/1997b).

El núcleo del problema es, para Vigotsky, que ni las funciones intelectuales y afectivas, ni la relación entre afecto e intelecto, son fijas e inmutables. Por el contrario, las funciones y las relaciones que se establecen entre ellas sufren transformaciones y se perfeccionan durante el desarrollo. Ambos, intelecto y afecto, son funciones de la conciencia humana; por consiguiente, las relaciones inter-funcionales entre ellas necesariamente se modifican en estrecha dependencia de los cambios que se producen en la conciencia como un todo. El carácter metafísico de la formulación de Lewin consistiría en comprender a las funciones, intelectivas y afectivas, como una “esencia original, primigenia y autónoma, aislada de las condiciones reales de su existencia y no sometida a modificación alguna en el curso del desarrollo” (Vigotsky, 1935/1997b, p. 263).

Dos años antes, en *On the Problem of the Psychology of the Actor's Creative Work* (1932/1999), Vigotsky se había expresado en el mismo sentido al considerar que las emociones no son diferentes a cualquier otra manifestación de la vida psíquica del ser humano. Al igual que otros procesos psíquicos, las emociones no conservan siempre las mismas conexiones que derivan de la organización biológica de la mente. Por el contrario, en el proceso de la vida social, emociones y sentimientos se desarrollan y establecen nuevas relaciones con otros elementos de la vida mental al mismo tiempo que desaparecen conexiones anteriores.

Los cambios que sufren el intelecto y el afecto dependen en forma directa de las variaciones de las relaciones inter-funcionales y del papel que cumple cada función en la conciencia en diferentes etapas del desarrollo. Ahora bien, al modificarse durante el desarrollo las relaciones que las funciones mantienen entre sí, emergen agrupamientos nuevos que no existían en el nivel de desarrollo previo. La presencia de estas relaciones nuevas y cambiantes entre las funciones es lo que Vigotsky denomina *sistema psicológico* (Vigotsky, 1930/ 1997a).

Desde una perspectiva genética del desarrollo, Vigotsky procuró dar cuenta de la integración en la conciencia de los procesos cognitivos y las experiencias emocionales y afectivas: “las funciones psicológicas superiores son funciones intelectualizadas y volitivas al mismo tiempo . . . Todo reside en el hecho de que el pensamiento y el afecto representan partes de un todo único -la conciencia humana.” (Vigotsky, 1935/1997b, p. 268).

Vigotsky defendía la idea de que la complejidad de la actividad psicológica humana es tal que no es

posible dar una explicación de ella a partir de funciones psicológicas consideradas en forma aislada. Por el contrario, dichas funciones debían ser incluidas en un todo complejo (Wertsch, 1988). Sostenía que las regularidades que caracterizan la unidad del intelecto y el afecto solo se podrían conservar mientras se mantuviera dicha unidad. Si en lugar de conservar la unidad fuera dividida en elementos, las propiedades del todo se perderían y, por consiguiente, no sería posible explicarlo. Por ello, en lugar de llevar a cabo un análisis que descomponga la unidad en elementos, considera necesario realizar un examen “que articule las unidades complejas en unidades relativamente simples, ulteriormente indivisibles, y que representen en la forma más simple las unidades propias del todo” (Vigotsky, 1935/1997b, p. 265).

Al igual que Spinoza, Vigotsky consideraba que nuestras emociones y afectos complejos son históricos, es decir, que surgen a partir de la amalgama de relaciones que emerge como resultado de nuestra vida histórica. En su *Psicología del arte* (1915-1925/2006e), al considerar la relación entre arte, emoción y vida social, Vigotsky defiende el carácter social de la emoción:

El arte es la técnica social de la emoción, una herramienta de la sociedad que lleva los aspectos más íntimos y personales de nuestro ser al círculo de la vida social. Sería más correcto decir que la emoción se torna personal cuando cada uno de nosotros experimenta una obra de arte; se torna personal sin dejar de ser social (p. 304).

Por otra parte, en la medida en que nuestros afectos y emociones establecen nexos con el complejo sistema de nuestros conceptos, con la autoconciencia de nuestra personalidad y con la conciencia que poseemos de la realidad, no pueden dejar de sufrir variaciones, a la par que aquello con lo que se vincula:

La forma de pensar, que junto con el sistema de conceptos nos ha sido impuesta por el medio que nos rodea, incluye también nuestros sentimientos. No sentimos simplemente: el sentimiento lo percibimos en forma de celos, cólera, ultraje, ofensa... el hecho de nombrar los sentimientos hace que estos varíen, ya que guardan cierta relación con nuestros pensamientos (Vigotsky, 1930/1997a, pp. 86/87).

En numerosas ocasiones Vigotsky se refirió a la filosofía de Spinoza como aquella capaz de brindar un aporte significativo a la solución de los problemas de la psicología. Según Van der Veer (1987), Vigotsky consideraba que se podría encontrar en Spinoza el fundamento de un tipo de explicación causal aceptable

para la psicología. Al igual que el filósofo holandés, Vigotsky pensaba que el ser humano debía ser concebido como una totalidad y procuraba no recurrir a explicaciones de tipo mecanicistas. Por supuesto, la intención de Vigotsky era llevar a cabo una explicación causal y determinista de los procesos psicológicos superiores. Pero, en su caso, se trataba de un determinismo no mecanicista, cuyo rasgo esencial consistía en mostrar el papel crucial que juega el entorno social y cultural en el desarrollo de los procesos cognitivos y afectivos del niño.

#### *Situación social del desarrollo y vivencia*

Una noción fundamental a la que recurre Vigotsky para dar cuenta del proceso de desarrollo ontogenético de los sistemas psicológicos es la de *situación social del desarrollo*. En *El Problema de la Edad* (Vigotsky, 1932/2006a) examina críticamente dos concepciones sobre el desarrollo psicológico. En la primera, el desarrollo no es más que un desenvolvimiento de lo dado innatamente. Con el transcurso del tiempo hay crecimiento o enriquecimiento, pero nunca aparece algo nuevo, algo que no estuviera ya contenido desde el comienzo. Mientras que la otra concepción considera al desarrollo como un proceso constante de auto-movimiento cuya característica fundamental es que continuamente se producen nuevas formaciones, no contenidas en los estadios previos. Esta perspectiva, junto con una teoría materialista, es la que “sabe captar en el desarrollo algo esencial para la comprensión dialéctica del proceso” (Vigotsky, 1932/2006a, p. 254). De este modo, el desarrollo es concebido como un proceso que no escinde lo psíquico de lo material ni lo individual de lo social.

Cada nuevo periodo del desarrollo implica, para Vigotsky, una modificación de la estructura de la personalidad del niño. Cada etapa se caracteriza por una nueva formación, una *línea central*, que guía todo el proceso del desarrollo. En este sentido, lo que se modifica en el cambio de una edad a otra es la estructura general de la conciencia, estructura que mantiene un sistema característico y distintivo de relaciones y dependencias entre los elementos que la conforman. Para poder dar cuenta de la dinámica que determina las modificaciones y el desarrollo de las partes y del todo Vigotsky (1932/2006a) considera que es necesario comprender los vínculos que se establecen entre el medio social y la personalidad del niño en cada periodo.

En cada etapa, el vínculo entre el niño y el entorno, principalmente el medio social, es único, específico e irreplicable. Esa relación peculiar es lo que Vigotsky denomina *situación social del desarrollo*. Con esta noción se refiere, entonces, a la combinación particular de procesos internos y condiciones externas -típicas de cada periodo y que condicionan la dinámica del desarrollo psíquico en cada edad- y a las nuevas formaciones psicológicas que emergen al finalizar cada etapa (Bozhovich, 2009). La situación social del

desarrollo determina “las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente del desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en individual” (Vigotsky, 1932/2006a, p.264).

Toda la existencia social del niño se encuentra regulada, determinada por la situación social del desarrollo, que, de esta manera, modifica la propia personalidad consciente del niño. A su vez, dialécticamente, los cambios que ocurren en la conciencia del niño influyen en su modo de vida, en su existencia social, puesto que al modificarse su personalidad consciente se transforma también su relación con el entorno social. Aun cuando las modificaciones del entorno sean mínimas, el solo hecho de que el niño cambie en el proceso de desarrollo hace que también varíen el papel y significado de los factores ambientales. En otras palabras, lo que se altera es la *relación* del niño con el entorno (Vigotsky, 1935/1994b). Esta concepción dialéctica e histórica que presenta Vigotsky implica una concepción del desarrollo en la que este no puede ser visto como una simple acumulación de cambios cuantitativos sino como una serie de saltos cualitativos, revolucionarios, en los que, en cada nueva etapa del desarrollo, se integran los logros de las etapas previas en las nuevas formaciones psicológicas.

Ahora bien, uno de los factores que acompaña todo el proceso del desarrollo es el afecto. Son los afectos los que dan inicio al proceso del desarrollo psíquico del bebé, proceso que para Vigotsky culmina en el mismo momento en que termina de conformarse la personalidad. La vida psíquica del recién nacido limita sus tendencias afectivas a las necesidades elementales, pero a lo largo del primer año se irán transformando, primero en un interés receptivo y luego en un interés activo por el entorno, culminando el primer año de vida con la aparición del afecto de la personalidad propia (Vigotsky, 1932/2006b).

La forma en que el bebé, el niño y el adulto perciben sus experiencias emocionales es bien diferente. El bebé puede alegrarse pero no sabe que se alegra, puede enojarse, pero no sabe que se enoja. La estructura que le habilita a discernir que está alegre o enojado, que le permite darse cuenta de sus propias vivencias, se conforma, sostiene Vigotsky, recién hacia los siete años. Es el momento en el cual las vivencias y los afectos se generalizan y comienzan a tener sentido, dando origen a nuevas formaciones y relaciones del niño consigo mismo que modifican profundamente su comportamiento. También el medio del niño cambia significativamente con el comienzo de la escolarización y, por lo tanto, la relación del niño con el medio se transforma. Al cambiar la situación social del desarrollo, una nueva síntesis de elementos situacionales y personales posibilitan al niño ingresar en una nueva etapa del desarrollo. La relación entre el entorno social y el niño no es una relación externa, el medio social está en relación con el niño, el medio es *lo que significa* para el niño en cada etapa, de modo que cuando el niño pasa a un nuevo periodo del desarrollo

el entorno cambia radicalmente (Vigotsky, 1932/2006c).

La psicología no puede limitarse entonces a examinar a las emociones –ni a los procesos cognitivos y su desarrollo– en forma aislada. Su tarea principal debe ser estudiar el orden y conexión de los afectos, la forma particular en que las emociones se combinan con los sistemas psicológicos más complejos (Vigotsky, 1932/1999). Para poder estudiar la compleja relación entre el entorno social y el desarrollo psíquico, Vigotsky toma un recaudo metodológico importante, se trata de la elección de una unidad de análisis adecuada. Una unidad de este tipo es un recorte teórico que preserva el carácter específico de los procesos psicológicos humanos al mismo tiempo que conserva las propiedades del todo, ya que no fragmenta la totalidad en elementos aislados que no poseen las cualidades esenciales propias de ese todo. En suma, dicha unidad “debe expresar las relaciones sistémicas y específicas que se dan entre los componentes constituyentes del proceso” a explicar (Baquero, 2012, p.67).

Vigotsky propone la noción de vivencia (*perezhivanie*) como una unidad de análisis para el estudio de la situación social de desarrollo. Con esta noción incluye, por un lado, a las relaciones dinámicas entre la emoción y la cognición y, por otro lado, atiende al papel que juega el desarrollo, al hacer hincapié en el carácter cambiante de las vivencias. En tanto la noción de vivencia da cuenta de la relación entre el individuo y su entorno, constituye un concepto fundamental para la teoría del desarrollo de Vigotsky.

La noción de vivencia ya había sido utilizada para dar cuenta de la vida psíquica y afectiva. En la misma época que Vigotsky, el psicólogo y filósofo alemán Félix Krueger, quien había sucedido a Wilhelm Wundt en el Instituto de Psicología de la Universidad de Leipzig, recoge los aportes de Dilthey y de la psicología de la forma para realizar una crítica a la psicología asociacionista. En el marco de esa crítica se ocupa de los sentimientos y emociones e introduce las nociones de vivencia y totalidad psíquica. Krueger sugiere que los sentimientos, en la inmediatez con que se nos presentan, conforman totalidades y es en las vivencias donde es posible encontrar, como dato inmediato, a la totalidad psíquica. Al mismo tiempo, vincula la noción de vivencia no solo con las estructuras individuales sino también con las estructuras supraindividuales de la vida colectiva:

No hay, en realidad, un solo acontecimiento interior que no esté también determinado por los productos sociales a los cuales el sujeto de la vivencia pertenece o ha pertenecido. Nuestras más profundas vivencias, en lo que es más de esencial, reposan asimismo en la comunidad

La noción de vivencia (*perezhivanie*) fue también utilizada por Konstantin Stanislavski en su teoría de la actuación. Esta teoría concebía a la vivencia como una herramienta que los actores podían utilizar

para crear un personaje reviviendo sus recuerdos emocionales autobiográficos y, de este modo, despertar las emociones a ellos asociados que vuelven así a cobrar existencia (Ferholt, 2009).

En una nota a *The problem of Environment*, Van der Veer y Valsiner (1994) señalan que el significado del término ruso *perezhivanie* está estrechamente vinculado al verbo alemán *erlebnis* (experiencia, vivencia), y expresa la idea de que diferentes niños pueden percibir, experimentar, interpretar o vivir una misma situación objetiva de forma muy distinta.

Para Vigotsky, la vivencia de una situación es lo que determina el tipo de influencia que la misma tendrá en el niño. La vivencia es la unidad indivisible en la que está representada, por un lado, una situación específica y concreta del entorno, es decir, lo que está siendo vivenciado, experimentado, por un sujeto –pues toda vivencia es siempre de algo que se encuentra fuera de la persona. Por otro lado, en la vivencia está representado lo que introduce el niño en esta experiencia –como “yo mismo” estoy experimentando esto que ocurre, lo cual se define por el nivel de desarrollo psíquico que el niño ha logrado. En otras palabras, todas las características personales y situacionales relacionadas con el evento en cuestión están representados en una vivencia (Baquero, 2012; Bozhovich, 2009; Vigotsky, 1933/2006c, 1935/1994b):

And it is precisely for this reason that the emotional experience [*perezhivanie*] is a concept which allows us to study the role and influence of environment on the psychological development of children in the analysis of the laws of development [“Y es precisamente por esta razón que la vivencia [*perezhivanie*] es un concepto que, en el análisis de las leyes del desarrollo, nos permite estudiar el papel y la influencia del medio ambiente en el desarrollo psicológico de los niños”] (Vigotsky, 1935/1994b, p. 343).

Por otra parte, al ser la vivencia la unidad que contiene las propiedades esenciales de la conciencia, esta noción refiere a la integración de elementos afectivos y cognitivos, los cuales suponen siempre la presencia de emociones. De modo que, si queremos entender el efecto que tiene el entorno sobre el niño, cómo afecta su desarrollo, debemos entender el tipo de relación afectiva que mantiene el niño con el entorno (Bozhovich, 2009):

Vemos, pues, que en la vivencia se refleja, por una parte, el medio en su relación conmigo y el modo que lo vivo y, por otra, se ponen de manifiesto las peculiaridades del desarrollo de mi propio «yo». En mi vivencia se manifiestan en qué medida participan

todas mis propiedades que se han formado a lo largo de mi desarrollo en un momento determinado (Vigotsky, 1933/2006c, p.383).

El pasaje de una edad a otra, de un periodo a otro, implica para el niño una reestructuración y sucesión de vivencias de su medio social por otras. Es a través de las vivencias que se realiza la unidad de los elementos personales y ambientales en el desarrollo.

## Conclusión

Se sostiene que la noción de vivencia permite situarse de una forma alternativa a los cuatro reduccionismos que se mencionaron al comienzo: A lo racional, a lo individual, a lo interno y a lo innato. La vivencia no surge del individuo, de adentro hacia afuera, no está determinada innatamente, no es un factor exclusivamente interior, ni únicamente cognitivo, ni solamente afectivo. La vivencia, tal como la define Vigotsky, refleja nuestra *relación* afectiva y cognitiva con la realidad y orienta nuestra acción en el mundo. La vivencia se construye a partir de las relaciones que mantenemos con el mundo físico, social y simbólico en que vivimos. En este sentido, el origen de la vivencia no es solo individual sino también social (Guitart, 2008; Vigotsky, 1933/2006c).

Esto se ve claramente reflejado en la situación social del desarrollo del primer año de vida, durante el cual toda situación de la vida del bebé se encuentra organizada por adultos; toda la actividad del bebé está mediada socialmente, esta entrelazada y entretejida en lo social. Se trata, desde el primer momento, de una relación social con la realidad (Vigotsky, 1932/2006b). En suma, como sostiene Guitart (2008), “la cultura moldea y es moldeada por la vivencia humana” (p. 15).

Es necesario señalar que la noción de vivencia ha recibido algunas críticas. Bozhovich (2009), por ejemplo, plantea que el énfasis que pone Vigotsky en relacionar la vivencia con la capacidad de generalización del niño, lo lleva a recaer en un tipo de explicación intelectualista. También podría objetarse a la noción de vivencia el ser una noción subjetivista, que, al acentuar excesivamente la experiencia personal, recae en una posición reduccionista del entorno social a lo individual.

No obstante, y sin entrar en la discusión acerca de la validez de esas críticas, interesa destacar el valor metodológico y heurístico de la perspectiva de Vigotsky. La *mainstream* de la psicología contemporánea le ha prestado escasa atención a la afectividad, y cuando lo ha hecho ha sido, por lo general, desde perspectivas reduccionistas que la aislaban de los aspectos cognitivos y de la cultura, y le conferían muy poca o ninguna consideración al desarrollo. En este sentido, se considera que la perspectiva Vigotskiana constituye una poderosa alternativa para el estudio de las relaciones entre afectividad y desarrollo cognoscitivo desde un enfoque

no escisionista, alternativa que, hasta donde se sabe, aún debe ser desarrollada.

referencias, se ha respetado la grafía propia de las ediciones utilizadas.

#### Notas

<sup>1</sup> En el título y en la redacción del artículo se ha unificado la escritura del apellido *Vigotsky*. En las

---

#### Referencias

- Astrada, C. (1969). Prólogo. En F. Krueger, *Estructura y totalidad psíquica* (pp. 1-20). Buenos Aires: Juarez
- Baquero, R. (2012). Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico *Desarrollo cognitivo y educación I* (pp. 61-86). Buenos Aires: Paidós.
- Blanck, G. (2005). Prefacio. Para leer *Psicología Pedagógica* de Vigotski. En L. S. Vigotski, *Psicología pedagógica* (pp. 15-44). Buenos Aires: Aique.
- Bozhovich, L. (2004). L.S. Vygotsky's Historical and Cultural Theory and Its Significance for Contemporary Studies of the Psychology of Personality. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(4), 20-34.
- Bozhovich, L. (2009). The Social Situation of Child Development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 47(4), 59-86.
- Castorina, J. A. (2002). El Impacto de la Filosofía de la Escisión en la Psicología del Desarrollo Cognoscitivo. *Psique*, 11(1), 15-27.
- del Río, P., & Álvarez, A. (1997). ¿Saber o comportarse? El desarrollo y la construcción de la directividad. En P. del Río & A. Álvarez, *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 101-132). Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Ferholt, B. (2009). *The development of cognition, emotion, imagination and creativity as made visible through adult-child joint play: Perezhivanie through play worlds*. A dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree Doctor of Philosophy in Communication. La Jolla: University of California, San Diego. Recuperado de: <https://escholarship.org/uc/item/0w22g2jd>.
- Guitart, M. E. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, 18(2), 7-23.
- Van der Veer, R. (1987). El dualismo en psicología: Un análisis vigotskiano. En *Actualidad de Lev S. Vigotski* (pp. 87-101). Barcelona: Anthropos.
- Van der Veer, R., & Valsiner, J. (Eds.) (1994). *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell.
- Vigotski, L. S. (2005). *Psicología pedagógica*. Buenos Aires: Aique. (Trabajo original publicado en 1926)
- Vygotski, L. S. (1930/1997a). Sobre los sistemas psicológicos. En *Obras escogidas* (Tomo I, pp. 71-93). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1997b). El problema del retraso mental. En *Obras escogidas* (Tomo V, 249-273). Madrid: Visor. (Trabajo original publicado en 1935)
- Vygotski, L. S. (1931/1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En *Obras escogidas* (Tomo III, pp. 11-340). Madrid: Visor. (Trabajo original publicado en 1960).
- Vygotski, L. S. (1932/1994a). Conferencia 4: Las emociones y su desarrollo en la edad infantil. En *Obras escogidas* (Tomo II, pp. 403-422). Madrid: Visor. (Trabajo original publicado en 1959).
- Vygotski, L. S. (1932/2006a). El problema de la edad. En *Obras escogidas* (Tomo IV, pp. 251-273). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1932/2006b). El primer año. En *Obras escogidas* (Tomo IV, pp. 275-318). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1933/2006c). La crisis de los siete años. En *Obras escogidas* (Tomo IV, pp. 377-386). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. (1994b). The problem of the environment. En R. Van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 338-354). Oxford: Blackwell. (Trabajo original publicado en 1935).
- Vygotski, L. S. (1999). On the Problem of the Psychology of the Actor's Creative Work. En R. W. Rieber (Ed.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Scientific Legacy* (Vol. 6, pp. 334). New York: Kluwer. (Trabajo original publicado en 1932).
- Vigotski, L. (1931-1933/2004). *Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal.
- Vygotski, L. (1915-1925/2006e). *Psicología del arte*. Barcelona: Paidós Ibérica. (Trabajo original publicado en 1971)
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Fecha de recepción: 30-05-14

Fecha de aceptación: 15-09-14