

História

Entrevista com Pablo del Río Pereda sobre Vygotski: sua obra e sua atualidade

Entrevista con Pablo del Río Pereda acerca de Vygotski:
su obra y su actualidad

Interview with Pablo del Río Pereda about Vygotski:
his work and his topicality



Entrevistadoras: Maria Isabel Batista Serrão e Flávia da Silva Ferreira Asbahr

Pablo del Río Pereda, doutor em Psicologia, é professor da Faculdade de Humanidades, Comunicação e Documentação da Universidade Carlos III de Madri, Espanha. Junto com Amelia Alvarez, organizou, editou e revisou a tradução das Obras Escolhidas de Lev S. Vygotski em castelhano. É presidente da Fundación Infancia y Aprendizaje (FIA), instituição responsável pela publicação dos periódicos “Infancia y aprendizaje” e “Cultura y Educación”, dos quais já foi editor, além de outras importantes publicações na área.

Entrevistadoras: *Las obras escogidas de Vygotski, organizadas y editadas por usted y Amelia Álvarez, son referencia en la formación de innúmeros investigadores, educadores y psicólogos, especialmente en la América Latina. ¿Podría contar cómo fue el proceso de compilación, organización, búsqueda de textos y traducción de las obras escogidas?*

Pablo: Quizás podría ayudar a entender por qué publicamos en España, las obras de Vygotski, ver lo que ocurría con la Psicología española en los años setenta y ochenta. Cuando en 1936 estalla la guerra civil en España, la Psicología española se desarrollaba razonablemente bien, de modo que era habitual traducir de inmediato las obras de los psicólogos de referencia en otros países. Este estado de insipiente sólida se daba en general en las ciencias humanas. Pero la dictadura supone prácticamente una congelación, si no una desaparición de las ciencias sociales. Mi generación –como la de Amelia Álvarez a quien conozco en la facultad de Filosofía y Letras en 1968, donde entonces se iniciaba la enseñanza de la Psicología después de la larga etapa de hibernación traída por el franquismo- se enfrenta a una ciencia que básicamente nos viene de fuera y en la que las nuevas generaciones sienten que deben de iniciar un camino nuevo tratando de hallar su propia vía hacia la

academia, la profesión, la investigación... Aunque siendo honestos, podíamos heredar entonces un cierto activo teórico de profesionales que habían realizado la travesía del desierto de la dictadura en la Psicología española (Germain, Yela, Pinillos, Siguán). Y esa herencia se recibió en parte: se carecía de implantación en las áreas profesionales, no había tejido investigador y el horizonte internacional estaba casi cerrado. Como es fácil de comprender, los estudiantes de Psicología de entonces sentíamos que debíamos reinventar la ciencia y volver a recuperar el paso histórico desde nuestro propio presente, y tratamos de hacerlo de varias maneras. Algunos de los estudiantes de entonces, de las primeras promociones de Psicología van a Ginebra con Piaget, como Juan Delval, Cesar Coll y otros colegas. Otros, como Ana María Pardo y - gracias a la introducción a su magisterio que nos hace la profesora de psicodiagnóstico, María Jesús Benedet- Amelia Álvarez o yo mismo, seguimos a René Zazzo. René Zazzo dirige en aquel momento dos Laboratorios de investigación de referencia: el Laboratorio de Psicología Henri Rouselle y el de Psicología del Niño continuando la labor del fundado por Henri Wallon. Nos formamos así en la tradición, que podemos considerar socio-cultural, de Wallon, distinta de la de Vygotski, e injustamente olvidada y que no ha tenido el proceso de reconocimiento que ha logrado la perspectiva vygotskiana.

Nos formamos pues con Zazzo, fundamentalmente en psicodiagnóstico evolutivo. En un determinado momento nos implicamos en la lucha política en España porque estábamos en un momento de transición muy difícil y nuestra formación - que se resintió por el hecho de renunciar a una estancia prolongada en París - hubo de ser mayormente virtual. Zazzo nos dió entonces un consejo: partiendo de cómo estaba la situación de la Psicología en España, señaló que era preciso asentar los fundamentos, editar libros, hacer disponibles buenas herramientas de diagnóstico, hacer revistas científicas. Y, con algo de ingenuidad, tratamos de hacerlo. Empezamos entonces a editar obras, sobre todo de la Psicología francesa; organizamos las primeras Jornadas Internacionales de Psicología y Educación en 1979 y, de alguna manera, tratamos de incorporar todo aquello que nos parecía importante de la Psicología internacional. Aunque partíamos de una orientación evolutiva y sociocultural y aprovechamos de entrada la tradición walloniana, tratamos de que las nuevas publicaciones canalizaran de manera abierta todo lo que entonces pudiera ser valioso en el horizonte internacional para la Psicología española, buscando sobre todo en el ámbito anglosajón y en el ruso.

Así, a las Primeras Jornadas Internacionales de Psicología y Educación de 1979 invitamos a investigadores destacados del ámbito anglosajón, francófono y ruso. Invitamos a Luria, aunque fallece antes de la celebración y acude en su lugar Zaporozhets, discípulo a su vez de Vygotski y de Luria.

Desde 1976, fecha en la que iniciamos el proyecto editorial, establecimos contacto con la Psicología soviética y traducimos obras de Luria, de Elkonin, de Zaporozhets y por supuesto de Vygotski. Cuando llega la *perestroika* a las ciencias por esas fechas, la maquinaria editorial soviética acepta publicar las obras de Vygotski, que aparecen entre

1982 y 1984. Zaporozhets, Luria y Elkonin, que se habían comprometido a hacerlo antes de morir, lo consiguen casi *in extremis*. Aunque hay todo un proceso que continuará todavía durante bastantes años de recuperación de otros escritos -como las actas tomadas por Elkonin de los seminarios del grupo- podemos decir que el pensamiento de Vygotski se puede ahora conocer razonablemente bien. La labor de verter al castellano la trayectoria vygotskiana arranca pues desde 1976, en que iniciamos el proyecto editorial *Aprendizaje* que ahora es la Fundación Infancia y Aprendizaje¹; pues en 1981, antes de la aparición en ruso de las *Obras Escogidas* de Vygotski, *Aprendizaje* las contrata para habla española y nos ponemos a traducirlas. Luego la editorial, en un proceso de crisis económica, pasará a integrarse primero en la editorial Siglo XXI y, tras un intento fallido, iniciará la colección *Aprendizaje* dentro de la editorial Visor. Es ahí donde se incluyen las *Obras Escogidas* de Vygotski y finalmente vuelve a organizarse alrededor del proyecto de la *Fundación Infancia y Aprendizaje*. Las obras selectas de Vygotski van saliendo en Visor a un ritmo lento, y aún falta el sexto volumen. Uno de los escritos fundamentales de la obra vygotskiana, que está en ese sexto volumen, es "El instrumento y el signo"², recientemente editado como obra singular por la Fundación Infancia y Aprendizaje. Parte del pensamiento que recoge la otra monografía incluida en el, aún inédito en español, volumen VI "La teoría de las emociones" está sin embargo recogido en escritos publicados en otras dos colecciones de escritos de Vygotski que la FIA acaba de editar sobre arte y educación³.

Como estaba diciendo, la recuperación histórica de la Psicología española suponía para algunos de los psicólogos situados en la izquierda de la transición, desarrollar la ciencia y su utilidad social y, en esa línea, la obra de las tradiciones vygotskiana y walloniana ofrecía perspectivas llenas de promesas, tanto a nivel investigador y científico, como social y aplicado. Así, el primer libro que se publicó en *Aprendizaje* en la colección de Psicología se titulaba "*Psicología, servicio público*"⁴. El libro decía a la sociedad española que los psicólogos creían ser útiles para la vida, en qué áreas y para qué. En el área educativa, la alternativa que redactamos Amelia Álvarez y yo para esa obra se basaba en el modelo de Wallon por una parte, que a su vez había inspirado la primera reforma de izquierda de la educación francesa conocida como Langevin-Wallon; y, por otra, en las ideas histórico-culturales de Vygotski, tratando de situar las aspiraciones educativas

1 Site da Fundación Infancia y Aprendizaje: <http://www.fia.es/online/framehomepage.php?sos=win>

2 Vygotski, L. S. & Luria, A. R. (2007). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. (A. Álvarez & P. del Río, Eds.). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

3 Vygotski, L. S. (2007). *Escritos sobre arte y educación creativa de Lev S. Vygotski* (A. Álvarez & P. del Río, Eds.). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. L. S. Vygotski. (2007). *La tragedia de Hamlet y Psicología del arte*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje (A. Álvarez & P. del Río, Eds.).

4 Álvarez, A., & Del Río, P. (1977). *Psicología, servicio público*. Madrid: PRESA

democráticas de la transición española en una perspectiva determinada, que no cubría sólo la Psicología de Vygotski y a la que podemos llamar de tradición genético-cultural.

En aquel contexto fluido y desde bases muy precarias pero con gran ambición social, nos planteábamos entonces simultáneamente el desarrollo teórico, el metodológico y el profesional. El primero nos llevó a desarrollar órganos de publicación de investigación (en primer lugar la revista *Infancia y Aprendizaje*), el segundo a traducir y a adaptar herramientas diagnósticas, como las procedentes de la escuela de Zazzo, o el diagnóstico luriano; el tercero a contribuir con otros compañeros al desarrollo de movimientos profesionales y del Colegio de Psicólogos.

De algún modo, si nuestro encuentro con Zazzo y la Psicología walloniana se nutrió del contacto personal, nuestro encuentro con Vygotski se produce por los cauces normalizados de la herencia cultural, esto es, a través de la lectura de su obra. Era el germen de sentido, de promesa y desafío que encontramos en las primeras lecturas lo que nos llevó a ampliar la búsqueda y a conocer su obra más a fondo y, como extensión del deber de actualización científica al que servíamos, a ocuparnos activamente de traducir y de dar a conocer a otros su obra. En fin, en las influencias del espíritu, las únicas determinantes no tienen por qué ser solamente las directas (he citado aquí a Zazzo o puedo citar a Zaporozhets) sino también las virtuales, las que nos llegan a través de las mediaciones de la cultura o, como decía Miguel de Unamuno⁵, a través de la sangre del espíritu, que es el lenguaje. Y el milagro del libro nos acerca a veces vívidamente a los grandes maestros. Unamuno decía que hay personas que hablan como libros y libros que hablan como personas. A este respecto, yo me siento discípulo de Vygotski sin haberle conocido. Creo que existen maestros que nos siguen hablando desde la historia a través de sus libros de manera directa y profunda, que son capaces de transmitir sus ideas sin que el lenguaje les quite la vida de la comunicación personal. Tanto Unamuno como Vygotski son de ese tipo de maestros con quienes, aunque tú no les hayas conocido, puedes llegar a establecer, leyéndoles, ese tipo de vínculo profundo. Eso es lo que puede ocurrir –aunque no ocurre siempre, no le ocurre forzosamente a todo el mundo– con las obras de Vygotski.

Personalmente creo que es muy difícil leer a Vygotski. Para un no experto resulta críptico y esotérico. Hasta que no conoces su *corpus* conceptual de referencia y no comprendes sus acercamientos – que puede ser nunca, puesto que llegar a ese punto llevará un largo y esforzado trabajo – las mejores de sus ideas son inasibles. En este sentido leer la obra de Vygotski es siempre transitorio. Un tránsito rápido si uno trata de acceder a un conocimiento sintético y práctico de algunas de sus ideas: la mediación, la zona de desarrollo próximo, el instrumento psicológico, etc. Pues, muy probablemente, ello le conducirá a trivializaciones problemáticas.

5 Miguel de Unamuno (1864-1936), escritor e filósofo espanhol, é considerado um dos expoentes da chamada “geração de 1898” da inteligência espanhola e precursor do existencialismo em seu país. Fonte: <http://educacao.uol.com.br/biografias/ult1789u524.jhtm>

Un tránsito trabajoso, largo y gratificante, por el contrario, si uno acepta el continuo tropiezo de las lagunas, las dudas de interpretación y los continuos descubrimientos parciales. A mí, leer a Vygotski me supuso, a lo largo de muchos años, reconstruir, sobre bases más profundas y exigentes, toda la Psicología que había aprendido.

Creo que el éxito superficial que hoy conoce la obra de Vygotski es peligroso. Al aparecer su obra con las *Obras Escogidas* en los años ochenta, como sacada de la cámara frigorífica de la censura, ha conocido un éxito inesperado en occidente. Un éxito que tiene dos peligros. El más obvio, pero no por ello menos atrayente para muchos, es la trivialización: las ideas vygotskianas se han simplificado para encajarlas en la sintetización pedagógica de *curricula* de psicólogos y maestros; en eso no es una víctima especial ni el primer autor decuartizado intelectualmente por la maquinaria de los digestos docentes. El otro peligro es menos visible y más respetable. La obra de Vygotski se lee desde una Psicología, fundamentalmente anglosajona, en que predomina el paradigma cognitivo. Es una psicología poderosa, pero muy distinta. Desde cualquier perspectiva lo normal es que se produzca el proceso de integración de lo nuevo en el paradigma propio, lo que Piaget llamaba acomodación. Eso es lo esperable, pero el desequilibrio cognitivo y la re-equilibración piagetiana por reestructuración no es tan frecuente, ni siquiera en el campo académico, como pensaba Piaget o como espera la buena imagen de nosotros mismos. Y más habitual que la reorganización cognitiva, propia de la acomodación, parece ser la que caracteriza a la asimilación piagetiana o la reducción cognitiva de la disonancia que caracterizaba Festinger. Quizá esto explique por qué, desde la perspectiva cognitiva, las ideas de Vygotski se tienden a conceptualizar de una cierta manera. No es que no quepa un acercamiento fructífero entre ambas perspectivas. Yo creo en él⁶. Pero sólo si se localizan los puntos de crisis o de conflicto cognitivo será posible la comprensión recíproca y el avance teórico. Muchos conflictos en la traducción de la obra de Vygotski proceden de este problema de lo que podríamos llamar epistemocentrismo⁷.

6 Del Río, P. (1994). Re-present-acción en contexto: Una alternativa de convergencia para las perspectivas cognitiva e histórico-cultural. En P. del Río, A. Álvarez & J. V. Wertsch (Eds.), *Explorations in Socio-cultural Studies, Historical and theoretical discourse* (Vol. 1) (pp. 129-146). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. Del Río, P. (1994). Extra-cortical connections: The sociocultural systems for conscious living. En P. del Río, A. Álvarez & J. V. Wertsch (Eds.), *Explorations in Socio-cultural Studies. Literacy and other forms of mediated actions* (Vol. 2) (pp. 19-32.). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

7 (Nota incluida en el prólogo a la traducción española al *Instrumento y el signo*). Las traducciones al inglés de la obra de Vygotski no han contribuido quizá como debieran a introducir en la Psicología anglosajona su modelo mediacional ni la distinción entre funciones naturales y funciones superiores como alternativa al dualismo. Una causa incidental, pero no trivial, es que, como señala Veresov (1998), en las versiones al inglés de la obra de Vygotski se suele traducir *soznanie* (conciencia: el tipo de operación psíquica por la que el

Tengo la impresión de que la enorme divulgación de las ideas vygotskianas no va del todo de la mano con un desarrollo vigoroso del conocimiento vygotskiano. Como decía antes, Vygotski es un autor difícil y complejo, pues sus ideas a veces resultan incompletas e incluso contradictorias; por otra parte su pensamiento enlazado y sistémico hace muy problemático extraer piezas sueltas y obliga a seguirle, de uno a otro escrito, prácticamente a lo largo de toda su obra. Lo que es en cualquier caso un esfuerzo poco factible en el exigente marco sin pausas de la actual vida académica, más favorable al *fast food* del paper propio del sistema actual de la ciencia. El pensamiento sistémico de Vygotski hace difícil dejar zonas de sombra y obliga al lector a construir un sistema teórico, no forzosamente el suyo, y construir o reconstruir un sistema es trabajo de una vida.

Volviendo a la pregunta, la relación entre el desarrollo de la ciencia y el desarrollo de la sociedad que en España nos plantea a los científicos y profesionales el desafío de la transición socio-política, explicaría en buena parte la sintonía especial que se estableció con la obra de Vygotski y de autores como Wallon y Zazzo situados en lo que se ha llamado conciencia histórica de la ciencia o que Michael Cole y Oliver Sacks, siguiendo a Luria, han denominado ciencia romántica.

Entrevistadoras: Tomando en considerando que ya pasaron 80 años del texto *Psicología concreta del hombre*⁸, de Vygotski, concedido por su hija Vigotskaya, publicado por Puzirei y traducido y publicado en Brasil, en los años 2000, y 75 años de *Pensamiento y lenguaje*⁹, cómo comprende usted la actualidad de las ideas de Vygotski? ¿Cuáles son las principales contribuciones de Vygotski a la educación? ¿Y a la Psicología?

Pablo: Esta pregunta sobre la psicología concreta creo que está relacionada con el asunto anterior. ¿Por qué hace Vygotski Psicología? ¿Por qué una persona cuyos primeros amigos son poetas o dramaturgos, que inicia su carrera como educador y director de teatro aficionado, alguien que quedó impactado por Hamlet y por la tradición de la tragedia, acaba dedicándose a la Psicología? En un artículo reciente Amelia y yo nos lo planteábamos - "De la Psicología del drama al drama de la Psicología"¹⁰. Es una obviedad, pero

sujeto domina y controla sus funciones voluntarias o superiores) por *mind*. Eso podría tener su lógica si identificáramos *mind* con "mente superior"; el problema es que simultáneamente se suele traducir *psijica* (esto es, todas las funciones psíquicas, incluidas las naturales no voluntarias) también por *mind*. Con la pérdida de esa distinción y la confusión en una sola palabra de las funciones naturales y superiores, se hace incomprensible el pensamiento de Vygotski y su argumentación contra el dualismo resulta inoperante.

8 Versão em português: Vygotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. [Psicologia concreta do homem]. *Educação e Sociedade*, 71, 23-43.

9 Versão em português: Vygotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

10 Del Río, P., & Alvarez, A. (2007). De la psicología del drama al drama de la psicología. La relación entre la vida y la obra de Lev S. Vygotski. *Estudios de Psicología*, 28(3), 303-332.

es importante considerar que Vygotski es hombre antes que psicólogo, o que se hace psicólogo como consecuencia de su confrontación con el problema de ser humano. Vygotski se plantea ante todo el problema de la humanidad y es desde el problema de la humanidad desde donde llega a la Psicología. Tengo la sospecha de que podríamos encontrar psicólogos que, aunque parezca increíble, no se han planteado el problema del hombre y creo que no se puede hacer ni investigación ni práctica adecuadamente, consecuentemente, sin haberse planteado profundamente ese problema.

Por eso para Vygotski el problema de la Psicología práctica y de la Psicología teórica es el mismo, como ocurre en el caso de Luria, en el de Wallon, en el de Zazzo, en el de William James, en el de Dewey y en toda una serie de autores. Pero no en todos; es decir, cuando en las crisis de Psicología que se plantean en la primera mitad del siglo XX se plantea el problema de la teoría y de la práctica, se resalta lógicamente el valor aplicado, el papel funcional de la teoría. Kurt Lewin dice entonces con gran lucidez, idea que rescata más tarde Piaget, que no hay nada más práctico que una buena teoría. Vygotski, sin negarlo, subraya la otra cara, que no hay nada más teórico que una práctica comprometida y consecuente, porque de alguna manera para actuar sobre el hecho humano ayuda mucho tener una idea del hecho humano y de sus posibilidades de desarrollo. Y tener una idea sería obliga inevitablemente a hacer investigación. La crisis epistémica de la ciencia del hecho humano se resuelve para Vygotski, inevitablemente, en la acción de ascesis humana, en la historia de superación y realización de cada persona y en la historia de toda la humanidad. Él considera que la ciencia, esto es, la Psicología, puede ejercer un papel de guía, de lumbreira del problema del desarrollo histórico de lo humano.

Al apreciar la necesidad de intervenir en la historia, Vygotski es un marxista sincero. Él cree en la evolución histórica y en la perspectiva histórico cultural, pero marca la distancia respecto de un marxismo literal que trate de extrapolar las ideas económicas y la ideología política a la ciencia psicológica. Lo que le llevará a tener los problemas políticos que tuvo, porque su investigación trataba de ser abierta y honesta y eso implica dudas y reservas y entusiasmos no oficiales. Vygotski no sometía su línea de investigación y pensamiento, ni su lectura de los colegas internacionales no soviéticos, a previos doctrinales. Para Vygotski la historia puede cambiar por la intervención consciente del hombre, preferiblemente guiada por una ciencia capaz y responsable del hombre. Se sigue que, inevitablemente, Vygotski debía enfrentar problemas políticos.

Pero volviendo a la Psicología concreta. ¿Cómo se crea la conciencia? y ¿cómo se puede alcanzar una intervención consciente? ¿Cómo pasa el humano de ser un animal a ser humano? El materialismo marxista más literal ha tenido la necesidad de subrayar, frente al idealismo, el carácter animal humano reservando el ámbito de la conciencia a la actividad material del trabajo y politizando así necesariamente, totalmente, la Psicología¹¹. Vygotski trabajaba de manera simultánea

11 (Nota introducida pelo entrevistado ao revisar o texto). Aún asumiendo los aspectos esenciales sobre el carácter genético de

nea, contradictoria y creativa entre (empleando sus términos) la Psicología del intelecto y la Psicología del sentimiento; la Psicología abstracta y la Psicología concreta; las funciones psíquicas del laboratorio y las de la vida. Obligaba a entrar en su quehacer a dos mundos que pugnaban dialécticamente. Lo que a veces crea la impresión al lector de que Vygotski deshacía por la noche lo que había a hecho por el día y viceversa. Vygotski trabajaba los problemas concretos y desde ellos iba a la teoría; trabajaba la teoría con un rigor metodológico muy grande y desde ahí trataba de llegar a la vida. Pero no podía presentar esa conexión hecha y terminada, porque esa manufactura era justamente la labor en que estaba sumergido, aunque su impaciencia intelectual y sentido de misión científica a la vez le empujan a escribir los avances y retazos de su búsqueda en una fructífera producción escrita.

La impresión que me produce su obra es de búsqueda, pujante y fértil; y apresurada. Vygotski supo, desde antes de empezar a trabajar en Psicología, que tenía tuberculosis y que los años de su vida los podía, desde ese momento, contar con los dedos de sus manos. Con ese parco presupuesto de tiempo debería haber renunciado a trabajar en ambas cuestiones (Psicología teórica/Psicología concreta) y elegido trabajar en una sola de las dos partes, o quizá en ninguna, pero no lo hace. Cuando leemos *El instrumento y el signo* vemos al psicólogo científico riguroso de la Psicología del intelecto. Cuando leemos la *Psicología concreta*, leemos al psicólogo completo, al del sentido. En *La psicología concreta* Vygotski trata de explicarse a sí mismo (son apuntes personales más escritos desde la estructura del habla interior, más para sí que para otros) cómo funciona el panadero, o cómo funciona el niño, que tiene en frente. Y cómo emergen las acciones de conciencia, esas entidades psíquicas que en ciencia estamos acostumbrados a tomar ya formadas, y que plantean dos cuestiones cruciales muy complejas: qué es la racionalidad y qué es la determinación. La primera de ellas estaba entonces muy presente en la emergente Psicología; la segunda algo menos y hoy prácticamente ha desaparecido. Pero, para Vygotski, la voluntad y los sentimientos superiores eran más característicos de lo humano (de las funciones su-

la actividad psíquicamente compartida Vygotski parece reacio a limitar a ella su indagación genética. Si embargo, para la Psicología marxista oficial era el trabajo de manera central y generalizada (trabajo concreto pero elevado ideológicamente, como entidad ideal, reificada, abstracta) el que crea la conciencia. Con la ideologización política de la actividad compartida podemos decir que la política expropia el trabajo -y algunas otras cosas- a la Psicología concreta. La filosofía del materialismo histórico y el marxismo trabajan a la vez con el concepto de conciencia histórica, con lo cual escriben a su vez una historia de lo humano desde una historia de los procesos sociales. Una vez más, una politización expansiva de la historia puede obstaculizar la investigación histórico-genética escribiendo antes de tiempo las conclusiones. El sistema político soviético no estaba entonces para aceptar dudas o búsquedas paradójicas, como las que exigía el andar y desandar riguroso pero inquieto de la investigación científica genuína. Y esa era una de las señas distintivas de la obra de Vygotski.

periores) que el propio pensamiento racional. Y eso le ponía en una situación privilegiada para buscar la conexión entre la Psicología concreta cotidiana y la Psicología de la racionalidad. En su análisis de las funciones superiores podemos ver, además de su tratamiento de las funciones habitualmente más ligadas a los procesos intelectuales (hoy diríamos cognitivos) su acercamiento al problema del acto voluntario o de las emociones. En sus apuntes sobre el juego y la creatividad, sobre los actores y el drama, o sobre la Psicología concreta, encontramos claves nucleares de su pensamiento. Claves que nos permiten conectar su Ley de la doble formación y su teoría de la mediación (modelos teóricos que de manera directa nos permiten entender la representación y el razonamiento) con la búsqueda de las claves de la voluntad y la intención consciente, que constitúan para él lo nuclear de la conciencia y de la naturaleza humana y explicaban el paso de la mente de un organismo animal a la propia del organismo sentimentalmente guiado y capaz de autodeterminación. La concepción del hombre como animal dramático, que había avanzado en su tesis doctoral (*Psicología del arte*) se comporta a lo largo de la obra de Vygotski como el Guadiana, como un río que discurre a ratos en la superficie, a ratos subterráneo; la encontramos en esos escritos sobre el juego, el teatro, o esos apuntes de carácter personal. Y desde luego en la parte final de su obra formal, en el último capítulo de *Pensamiento y lenguaje*.

La ventaja de la *Psicología concreta* es, como hemos dicho, que Vygotski la escribió para sí mismo y por tanto trasladó en ella su pensamiento más proactivo y personal. Los apuntes de Vygotski, como apuntes que son y pese al nivel de disciplina que imponía a su lenguaje, son incompletos y a veces difíciles de interpretar. No esperemos encontrar en ellos algo formalizado, como en los tipificados géneros científicos actuales. A veces Vygotski adelanta destellos de una nueva idea y con frecuencia retraza una y otra vez el mismo recorrido. Ese razonamiento como en espiral, aunque con una redacción más fluida, caracteriza también sus escritos formales, lo que resulta algo incómodo para los hábitos de los actuales formatos científicos. Por eso cuando se traduce hoy a Vygotski, especialmente en ciertas versiones norteamericanas, se suele considerar que se está repitiendo y se corta y abrevia ese discurso. Al cortar un proceso en espiral suele quedarse en el camino justamente lo importante, expuesto por acumulación. Volviendo a los apuntes, yo creo que en ellos se puede captar tanto el pulso como el núcleo teórico de la obra de Vygotski y el germen de las conexiones todavía no explicadas entre su psicología teórica y su psicología práctica. La psicología concreta pertenece a lo que nosotros llamamos el Vygotski oculto, que la academia, incluida la vygotskiana en parte, parece haber dejado de lado. Posiblemente por una u otra de estas razones: o por considerarla directamente como parte de su obra no científica, como la producción poética de un matemático o los dibujos o pajaritas de papel de Unamuno; o por considerar esa parte de su obra como inmadura y preparatoria, propia del científico en formación y previa a sus ideas fiables y valiosas. Cuando A. N. Leontiev, gracias a su preeminencia en la Psicología soviética, consigue la publicación

de "Psicología del Arte"¹² treinta y tantos años después de que fuera escrita, en base al original conservado por Sergei M. Eisenstein¹³, Leontiev hace en su prólogo una crítica inteligente y resalta el valor de esta obra para la Psicología –sin duda para facilitar políticamente su publicación– haciendo a la vez algunas acotaciones a su ortodoxia ideológica y mencionando que afortunadamente, el desarrollo de sus principales ideas, que Leontiev defiende que surgen de este primer escrito, le permitiría superar los errores del personalismo y del subjetivismo que puedan aún encontrarse en el propio escrito. De alguna manera para la Psicología histórico-cultural oficial en la URSS la teoría dramática de la mente constituía un elemento acientífico y segregable de lo que consideraban la parte fundamental del legado de Vygotski, aquella que era homologable con el desarrollo de la Psicología oficial.

Flávia: *Pero me parece que para Leontiev es también una forma de protegerse del régimen. Por ejemplo, en "Actividad, conciencia y personalidad" me parece que escribe algunas cosas para protegerse, porque no es posible que piense esto.*

Maria Isabel: *Y también una forma de preservar las ideas de Vygotski, yo creo también, porque si no estuviera ahí no podría hacerlo.*

Pablo: No estoy seguro. Yo creo que es sincero en eso y también es sincero cuando trata de crear un sistema apartado del de Vygotski y propiamente suyo; yo tiendo a creer que cree sinceramente en la validez de su propia propuesta, en la que reifica de alguna manera el concepto de trabajo en el concepto de actividad. Digo reifica en el sentido de Lukács de objetivarlo, de hacerlo objeto: en términos de ciencia de convertirlo en un constructo conceptual "objetivo". Me parece una propuesta esperable y valiosa, aunque sea discutible, pero al oficializarse desde el poder ideológico político a mi juicio perjudica más que favorece el desarrollo del concepto de actividad desde una perspectiva evolucionista. Leontiev necesita dar valor a la Psicología histórico-cultural frente a otras alternativas en la Psicología soviética y hacerlo de manera aceptable por el pensamiento oficial. Sé muy poco de ese proceso y no quisiera ser imprudentemente injusto, pero la impresión que yo tengo leyendo a Leontiev es la de que aporta ideas de enorme calidad y que, respecto de las ideas de Vygotski, cree que las está mejorando. Respecto del prólogo a la *Psicología del arte*, Leontiev es ambivalente. Y al sugerir que los aspectos subjetivistas que hay en la "Psicología del arte" son cosas que luego Vygotski superaría, sanciona una dirección contraria a la que señala por ejemplo Zinchenko como adecuada para la perspectiva histórico-cultural soviética, al hacer balance del desarrollo de las ideas vygotskianas. Para Zinchenko se habría producido una marginación y debilitamiento en la investigación del drama, del mito, de los argumentos vitales.

12 Versão em português: Vygotski, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

13 Serguei Mikhailovitch Eisenstein (1898-1948) foi um dos mais importantes cineastas soviéticos. Era amigo de Vygotski e havia guardado uma cópia de "Psicologia da Arte".

Bueno, en el artículo de Amelia y mío citado más arriba sostenemos que Vygotski no superó ese subjetivismo, sino que lo cuidó con devoción y que acabó constituyendo lo más valioso de su exploración de la mente humana concreta. La idea principal de esos apuntes es que la gramática del pensamiento humano no es el cálculo racional, sino el drama. En aquella época esas ideas no las expresa ni las defiende sólo Vygotski; debemos de recordar que tanto la idea de la psique como drama, como el propio término de *Psicología concreta*, tienen un precedente en George Politzer. En la teoría del drama Vygotski sigue, como psicólogo a Politzer, como filósofo a Aristóteles, y como literatos, sus raíces son igualmente lejanas, Calderón de la Barca o Shakespeare. Al comentar el sentimiento trágico de la vida, la raíz más profunda para Vygotski de la mente dramática, Vygotski cita a Calderón, quien había planteado la idea de la vida como drama en varias de sus obras (*La vida es sueño*, *El gran teatro del mundo*). Sus apuntes sobre "Psicología concreta" demuestran que esa tesis es esencial en el pensamiento no sólo inicial, sino maduro de Vygotski, como también lo demuestra el último capítulo de "Pensamiento y lenguaje".

A mi criterio es este Vygotski oculto quien en realidad da sentido al Vygotski teórico más conocido. Creo que las tesis teóricas aceptadas de Vygotski, ambas efectivamente muy valiosas para la Psicología, son la mediación y la neurogénesis. La primera de estas tesis ha sido sobradamente subrayada; la segunda ha sido mucho menos comentada. La neurogénesis es una tesis muy fuerte y sólo vinculándola con la tesis de la mediación se puede sustentar la genética cultural vygotskiana. Las neoformaciones corticales descritas por Luria implican que el cerebro crece con las funciones superiores después del nacimiento; se trata de una idea existente desde los principios de la investigación neurológica, que ya había lanzado Ramón y Cajal¹⁴. Pero Cajal no tenía evidencias empíricas. La tesis de Vygotski y Luria se ha extendido también con dificultad, pese a proporcionar ese tipo de evidencias. No obstante sólo en los últimos años se están acumulando evidencias empíricas a nivel internacional que vienen a dar pleno respaldo a la tesis de la neurogénesis.

Lo relevante respecto de lo que trato de decir, es que la tesis de la Psicología más racional-experimental de Vygotski – la del desarrollo mediado y neurogenético en la ontogénesis de la mente superior – no es ajena, ni contradictoria, con la tesis de la mente dramática; y que ésta no es menos científica, sino que se apoya justamente en los mismos pilares de la mediación y la neurogénesis. Nosotros (Amelia Álvarez y yo mismo) llevamos trabajando a nivel personal en lo que llamamos directividad, que es una denominación con que Luria designa los procesos intencionales voluntarios. Recordemos de nuevo que para Vygotski la acción intencional consciente en el ser humano es lo que más nos diferencia de los animales. William James había avanzado una teoría (la

14Santiago Ramón y Cajal (1852-1934), médico e histologista espanhol. Recebeu o Nobel de Medicina de 1906. Pesquisou a estrutura fina do sistema nervoso central. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Medicina>

teoría ideo-motriz) para explicar la acción voluntaria y Luria y Vygotski desarrollan la idea definiendo de manera precisa el proceso evolutivo mediado de formación de las acciones voluntarias; Luria llevará a cabo experimentos de laboratorio sobre la génesis mediada de las acciones voluntarias.

Desde el actual paradigma implícito de procesamiento y de primacía de lo cognitivo, se considera implícitamente que la acción voluntaria es un producto en continuidad del procesamiento. Esto es, la *meta* de la actividad mental es el procesamiento o el *conocimiento*, la acción es casi un subproducto. Desde el enfoque funcionalista, las funciones cognitivas constituyen operadores, instrumentos subordinados, de la acción intencional y de las funciones directivas. Esto es, es la *actividad* global del organismo la *meta* de la actividad psíquica que la dirige, y para alcanzarla, el conocimiento y las operaciones cognitivas, son *medios* dirigidos a ese fin.

Maria Isabel: *Y es imposible estudiarlas por separado.*

Pablo: Sí, y esa es la razón de la reciente apertura de la investigación cognitiva a los procesos emocionales y ejecutivos. Se comienza hoy a aceptar que hay emociones y acciones determinadas, pero estas se subordinan al conocimiento lo que funcionalmente es una simplificación. La organización neurológica (la articulación sistémica de las funciones superiores en los tres bloques funcionales que define Luria) no permite una organización jerárquica controlada totalmente desde la información y el conocimiento, sino integrada; y funcionalmente liderada por la acción y la emoción.

Flávia: *Incluso hay muchos autores que son vygotiskianos y que estudian eso de forma aislada.*

Pablo: Sí. Yo creo que, asumiendo la perspectiva vygotiskiana como telón de fondo, se ha supuesto que el avance podía ser por parcelas, especializado por aspectos separados. Aplicando el necesario reduccionismo metodológico (no se puede estudiar y hacer todo a la vez) pero al final incorporándolo como reduccionismo teórico. La orientación sistémica de la ciencia obliga a un avance teórico lento, de continua reintegración sistémica de los avances parciales. Y el progreso por separado de los procesos intelectuales, cognoscitivos, del lenguaje, etcétera, no se puede desvincular de los procesos intencionales, la acción, los sentimientos. Yo creo que es preciso volver al principio del pensamiento paradójico y complementario que guiaba la búsqueda vygotiskiana, al punto en que dejó Vygotski la construcción de las funciones superiores, sobre todo de las funciones intencionales conscientes. En eso trabajamos y es ahí donde vemos los problemas más serios. Hay un artículo nuestro, "*Prayer and the Kingdom of Heaven*"¹⁵, que aborda el problema de la construcción de las funciones directivas desde la cultura planteando qué mecanismos tienen las culturas para construir las funciones directivas. Mecanismos que a veces la Psicología desprecia, como la religión, la poesía o la canción

pop. Vygotski también cita la religión, el animismo, el arte, el drama; bueno, en general todo lo que es la psicología concreta, porque es algo que la mayoría de la gente utiliza y que les sirve para pensar, recordar, querer, actuar y que ha venido quedando fuera de la investigación psicológica. Se ha expulsado al arte de la educación. No como contenido, sino como actividad, como vida. Apenas se hace teatro en los colegios españoles. Los ingleses, que nunca abandonaron una excelente cultura dramática, están volviendo a incluir la educación teatral (*drama education*) en su reforma educativa reciente, porque han hecho experimentos y han visto que funciona.

Flávia: *Y esto no se ha incluido en la formación de los maestros, educadores y psicólogos.*

Maria Isabel: *Las investigaciones de Pedraza, por ejemplo; él plantea llevar a cabo la formación de los maestros y de los jóvenes desde el arte.*

Pablo: En un monográfico sobre Arte y Educación, de la revista Cultura y Educación, que dedicamos a Vygotski, había un artículo de Anton Franks¹⁶, que hace "drama education" con adolescentes marginales de los suburbios de Londres que presenta resultados impresionantes. En este sentido yo creo que hay que volver los ojos al Vygotski que cometía sus pecados de juventud de subjetivismo para luego llegar a ser "un psicólogo soviético serio".

Entrevistadoras: *Hay autores que cuestionan la existencia de la Troika. ¿Cual es su opinión sobre ese tema?*

Pablo: La troika yo pienso que fue un hecho histórico, cultural, fue la confluencia, la coincidencia en el Instituto de Psicología de tres personalidades. El Instituto de Psicología de Moscú se crea prácticamente al mismo tiempo que surge la Psicología como ciencia en Rusia, es decir, Vygotski tiene la enorme fortuna de nacer cuando está naciendo la Psicología en su país, por tanto vive ese proceso de manera romántica. Es un momento muy bonito en el que de repente aparece una ciencia que le va explicar qué es el hombre, es un deslumbramiento, y él lo vive como una epopeya afortunada. Tiene la suerte, ayudado por Luria, de ser cooptado por Chelpanov y la gente del Instituto, quienes al escuchar a Vygotski en una conferencia, una famosa conferencia, habían quedado impresionados por su competencia. Luria consigue que le contraten en el Instituto y luego finalmente llega Leontiev. Coinciden tres mentes, espíritus diría yo porque unen a la mente el coraje intelectual, potentes: los tres son gente excepcional. Luego puede haber diferencias que podemos establecer sobre la Psicología que hizo uno y otro, pero eran tres figuras singulares. Un psicólogo que Toulmin ha definido como genio, Luria, que estaba antes en el Instituto, y que de alguna manera tenía más status que Vygotski, cuando escucha a Vygotski se declara discípulo suyo, y Leontiev hace lo mismo, conformando un trío de un potencial sorprendente. Podemos llamarlo trío o *troika* sin temor. Los tres tienen una capacidad de pensamiento y de producción impresionante.

15Del Río, P., & Álvarez, A. (2007). Prayer and the Kingdom of Heaven. Psychological tools for directivity. En J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 373-403). Cambridge, MA.: Cambridge University Press.

16Franks, A. (2004). La práctica de la educación dramática: un ejemplo y análisis cultural de aprendizaje y enseñanza en una clase de drama de secundaria. *Cultura y Educación*, 16(1-2), 165-178.

Luego vendrán las diferencias al confrontar los problemas políticos, la separación, vendrá todo, el drama de la vida, también de la vida científica; toda el *vía crucis* de Vygotski. El anecdotario de la vida de la troika quizá algún día se recopile, con visión distanciada y podamos conocer los que habitamos otros países y épocas, cómo fueron las cosas. Yo no me siento informado para valorar ni para comprender. Me contaba Guillermo Blank a partir de las conversaciones con Gita Vygodskaja, que cuando en una de las crisis de tuberculosis, la última de Vygotski, Luria consiguió un volante para ingresarle en un hospital y hacerle un tratamiento Vygotski rompió el volante; pasaba entonces ya al final, un momento de gran decepción. Pero otras personas hablan de manera distinta de esos días finales de Vygotski. Dicen que de todas las maneras siguió trabajando hasta el final, en el Instituto de Defectología que había creado, y que aún le permitieron seguir dirigiendo, con el equipo de los profesionales a cargo de los diagnósticos de déficits y educación especial que le tenía adoración. Vygotski hacía diagnósticos ejemplares de cualquier tipo de discapacidad. Bueno, es un poco contradictorio esto de que no “había nada que hacer” pues él siguió trabajando hasta el final; pero sí que es cierto que de alguna manera la última etapa es una etapa en que el grupo se desmembra y, bueno, la troika se deshace.

¿Y qué ocurre después? Ocurre que queda deshecha, pero los discípulos de Vygotski le mantienen una enorme lealtad teórica porque su psicología es muy fértil y también lealtad personal a la figura del hombre. La mayoría sigue trabajando integrándose en la apasionante aventura de edificar una sociedad humana más humana. Algunos quedan encuadrados institucionalmente en ámbitos marginales. Luria quedará de alguna manera circunscrito al ámbito hospitalario. Zaporozhets y Elkonin al ámbito del pre-escolar. Como dice Luria en una de las ocasiones en que se encuentra con Zaporozhets, le dice “no sé cómo pueden usarte como se usa un reloj para martillar un clavo”. ¿Como se puede malgastar un cerebro tan bueno? Desde muy lejos, desde mi desconocimiento de la situación rusa, yo tengo la impresión de que los discípulos de Vygotski quedan situados un poco en la periferia del poder social, exceptuando obviamente a Leontiev y sus colaboradores. Leontiev se convierte en el gran patriarca de la Psicología soviética. Hace un gran trabajo, crea escuelas de gente muy importante, y respalda a teóricos e investigadores brillantes, como Galperin. Pero yo creo que la troika queda rota; aunque una cierta unidad de pensamiento y espíritu de alguna manera permanece. Visto desde fuera, al traducir al español, vemos que Leontiev promueve la publicación de “La Psicología del Arte” y otros discípulos las obras escogidas y Leontiev no sólo no se opone, la apoya e incluso la prologa. El grupo de Vygotski, después de muerto, le guarda lealtad, una lealtad posible.

Maria Isabel: ¿Teóricamente y conceptualmente, por ejemplo, hay implicaciones en la continuidad?

Pablo: Sí, muchas implicaciones.

Maria Isabel: ¿Cuáles?

Pablo: Es muy amplio. Me referiré a las dos psicologías que hemos comentado antes. En la primera de ellas, la

psicología del intelecto, ha quedado infrautilizada la visión de la mediación instrumental, de lo que podríamos llamar el acto psicotécnico y lo que Vygotski llama psicotecnia, es decir, de los operadores externos del modelo de la mediación. El concepto de mediación en la lectura de Vygotski en Occidente se ha empleado más como referente teórico que como instrumento aplicado. Y con ello, más en el discurso que en el diagnóstico y el diseño. En ese sentido ha sido más conceptista que metodológica y eso siempre lleva a un peligro de verbalismo, de retórica. Yo creo que así se pierde la gran fuerza de la propuesta vygotiskiana, que es su capacidad para generar procesos psíquicos superiores mediante el diseño y empleo de mediaciones. El momento de mi mayor convicción vygotiskiana se produjo cuando, habiendo empezado una tesis cognitiva sobre el pensamiento espacial - la construcción del pensamiento espacial en la matemática y en la geometría- hube de pasar de las descripciones a la explicación genética y, sobre todo, al diseño evolutivo para que niños que no eran capaces de ciertos procesos de pensamiento espacial los desarrollaran. La tesis genética instrumental resultó decisiva: el empleo de mediadores instrumentales, de operadores espaciales externos generó la adquisición de procesos psíquicos faltantes, y su interiorización progresiva su constitución en mecanismos mentales, en procesos mentales¹⁷. El principal potencial de la teoría vygotiskiana es su capacidad real para construir funciones. Y yo tengo la impresión de que se ha empleado con mucha mayor frecuencia en la divulgación de modelos conceptuales, en los procesos de formación de educadores y de psicólogos, que en la formación metodológica y práctica y en la investigación de diseño. La teoría vygotiskiana desemboca necesariamente -como lo han entendido Galperin, Zaporozhets, Venguer, Obujova y otros- en ingeniería psicológica, es decir, en el diseño de instrumentos, operadores, mediadores externos para construir operaciones internas, sean intelectuales o directivas. Así que, de alguna manera estamos hablando de tecnología, de psicotecnia. Este concepto -el de psicotecnica, y no confundir con la técnica de test- era un concepto muy importante para Vygotski, que muchos de los continuadores de Vygotski en el Occidente han dejado un tanto de lado. En esto Vygotski fue muy operacional y en occidente hemos construido un Vygotski, como decimos en España “de letras”. Es evidente que Vygotski es un gran psicólogo “de letras”, no lo digo peyorativamente; pero no sólo es de letras. En Pensamiento y Lenguaje hay un gran Vygotski de letras y hay también un gran Vygotski de ciencias.

¹⁷Del Río, P. (1987). *El desarrollo de las competencias espaciales. El proceso de construcción de los instrumentos mentales*. Tesis doctoral, Universidad Complutense, Madrid.
Del Río, P. (1990). La Zona de Desarrollo Próximo y la Zona Sincrética de Representación: el espacio instrumental de la mediación social. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 191- 244.
Del Río, P. (1991). “Pásame la brújula!”. Un ejemplo de metodología histórico-cultural en la enseñanza de las matemáticas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 11-12, 27-54.

Maria Isabel: ¿Y esto aparece por ejemplo en “El instrumento y el signo en el desarrollo del niño”?

Pablo: Sí, ahí está el fundamento teórico. Pero el fundamento tiene un desarrollo. En este sentido un discípulo tan importante como Galperin desarrolla toda una escuela de la mediación instrumental en la Unión Soviética, de las acciones mentales por etapas, que no es valorado en Occidente como se merece. Y no valorar los desarrollos de Galperin equivale a no haber comprendido bien a Vygotski, desde mi punto de vista.

En la segunda de las psicologías la falta de continuidad en la investigación vygotskiana me parece aún más marcada. Es cierto que ha habido un fuerte impulso en los estudios sobre mediación social, intersubjetividad y procesos interpsicológicos. Pero la comprensión de las mediaciones culturales directivas, los medios culturales y de comunicación y los contenidos simbólicos, permanece en un cierto estancamiento. La “Historia Natural del Signo” a que se refiere Vygotski se puede aplicar a las mediaciones instrumentales de la cultura (artefactos a lo McLuhiano, sistemas simbólicos y lenguajes, etc), pero también a los contenidos artísticos y al imaginario cultural que se constituye en el contenido psíquico de la mente dramática.

Además, tiene una cierta entidad el debate entre los vygotskianos occidentales sobre las etiquetas socio-cultural e histórico-cultural. Desde mi punto de vista –lo que es paradójico dada la intensidad de los cambios culturales en la historia reciente- no se investiga como se debería el cambio histórico-cultural y su impacto en las mentes recientes. A Vygotski le preocupaba explicativamente dar cuenta de la mente actual a partir de las transformaciones históricas en las mentalidades previas. Los miembros de la escuela de “Historia de las mentalidades” compartirían ese interés por las transformaciones mentales pasadas. Pero el modelo es evolutivo y se debe también orientar al futuro. ¿Cómo influyen los cambios histórico-culturales en las mediaciones cognitivas y directivas en las mentes actuales y emergentes? Nosotros hablamos de “mentes generacionales” y tratamos de investigar el impacto de las tecnologías, los medios de

comunicación, los contextos de actividad y las dietas mediáticas en los imaginarios y las arquitecturas psico-funcionales. Y creo que este es otro territorio en que el balance es aún muy limitado.

Y desde luego, si pensamos que Luria y Vygotski estudiaban medicina en 1934, cuando muere Vygotski, para desarrollar una neuropsicología histórico-cultural, es preciso valorar si la orientación de los neovygotskianos no debería frecuentar más los estudios de neuropsicología, para avanzar en el supuesto de plasticidad cerebral ontogenética ligada al desarrollo de las funciones mediadas superiores.

El problema está en que cualquier autor con una obra grande cubre una diversidad difícilmente abarcable salvo en una labor muy continuada de estudio, y que lógicamente algunos de los aspectos de la obra atraen más atención que otros. Eso no es particularmente malo. Pero globalmente, el producto de los énfasis y acercamientos más típicos corre el peligro de provocar un sesgo elevado a modelo, un cierto prototipo –devenido quizá en estereotipo- en la lectura de Vygotski. Se producen zonas de sombra, zonas de baja lectura o de poco desarrollo. Y creo que han caído en esa sombra aspectos muy importantes. Vygotski era funcionalista, pero nadie cita que es funcionalista. Vygotski desarrolla la psicotecnia o la ingeniería de las operaciones mentales externas, y Galperin y sus colaboradores y discípulos lo desarrollan, pero pocos investigadores vygotskianos en occidente lo hacen. Vygotski avanza la tesis de la neurogénesis como genética individual y colectiva de las transformaciones históricas de la mente con anclaje en el cerebro, pero esa neuropsicología sólo alcanza a algunos discípulos de Luria; Vygotski desarrolla la psicotecnia del sentimiento y todos los aspectos de la psicología concreta, del drama y del arte: otra vez otro tema olvidado.

A continuação da entrevista segue no próximo número da Revista, na qual o entrevistado aborda mais especificamente o pensamento de Vygotski e suas implicações para a educação.

Pablo del Rio Pereda (prio@hum.uc3m.es)
Universidade Carlos III de Madrid, Madrid – Espanha.

Maria Isabel Batista Serrão (belserrao@yahoo.com.br)
Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC.

Flávia da Silva Ferreira Asbahr (flaviasfa@yahoo.com.br)
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo - SP.

Correspondência

Pablo del Rio Pereda
Laboratorio de Investigación Cultural
Universidad Carlos III de Madrid
Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación, Laboratorio 17.1.08
C/ Madrid 133
28903 Getafe (Madrid, España).