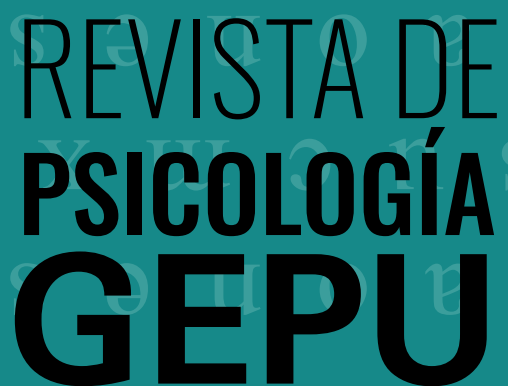
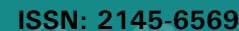
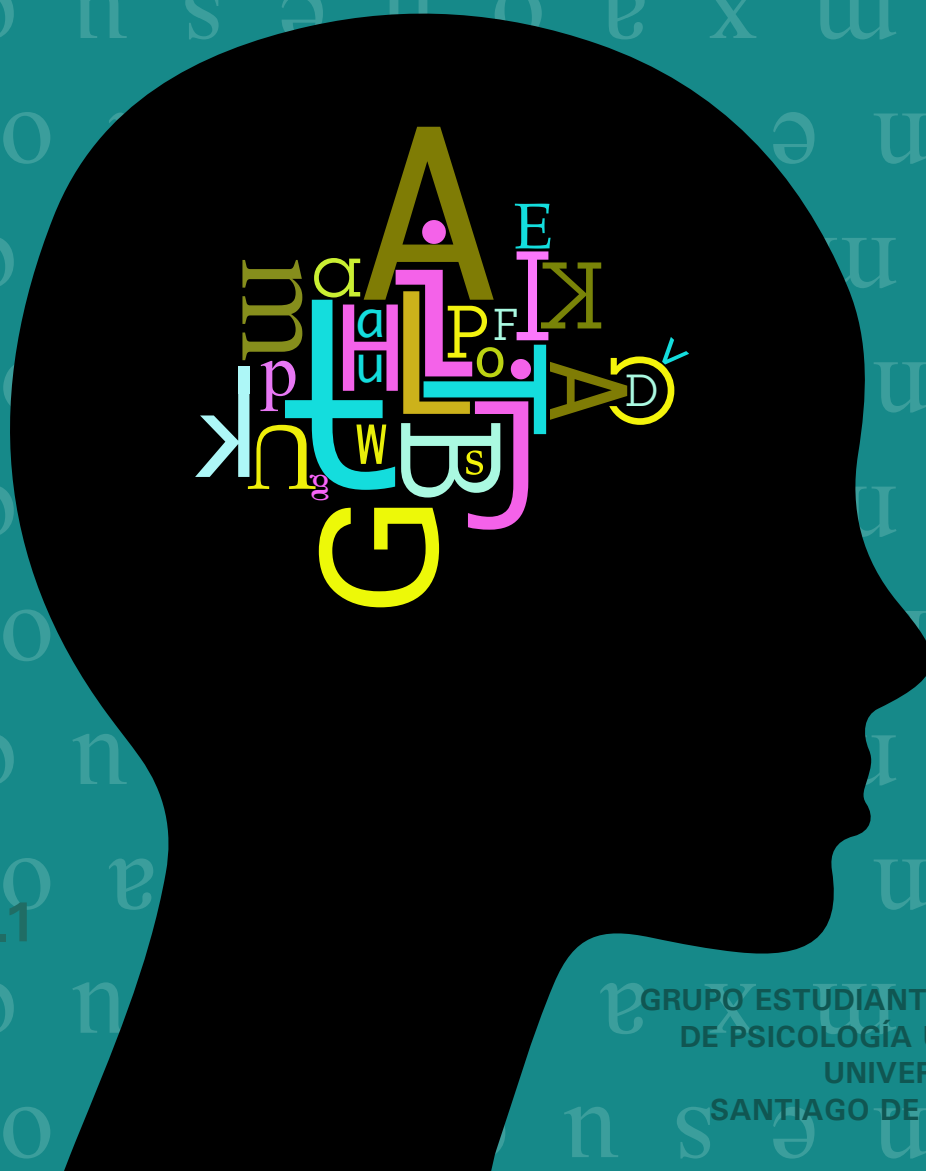




<https://revistadepsicologiagepu.es.tl/>



**GRUPO ESTUDIANTIL Y PROFESIONAL
DE PSICOLOGÍA UNIVALLE - GEPU -
UNIVERSIDAD DEL VALLE
SANTIAGO DE CALI - COLOMBIA**



REVISTA DE PSICOLOGÍA GEPU

Vol. 9 No. 1 – Junio de 2018

ISSN 2145-6569

Editores

Argeli Arango Vásquez – Andrey Velásquez Fernández
argeli.arango@correounivalle.edu.co – andreyvelasquez@psicologos.com



COMITÉ EDITORIAL

Cindy Carolina Valencia
Corporación Viviendo

Laura Daniela de los Ríos
Universidad Javeriana Cali

Nicole Andrea Pérez
Universidad del Valle

Valeria Trujillo
Cámara de Comercio de Cali

Dangelly Muñoz
Universidad del Valle

Diego Alejandro López González
Fundación Católica Lumen Gentium

Natalia Ramírez Moncada
UCC Cali

Diana Mildred Rodríguez
Universidad del Valle

Helena Rojas Garzón
Secretaría de Paz Cali

Rosa Elena Bejarano
Universidad del Valle

CONSULTORES NACIONALES

Leonel Valencia Legarda
Universidad San Buenaventura

Jorge Alexander Daza
Universidad Católica de Pereira

Andrés de Bedout Hoyos
Universidad San Buenaventura

Ximena Ortega Delgado
Universidad Mariana

Daniel Hurtado Cano
Universidad Manuela Beltrán

CONSULTORES INTERNACIONALES

Marcela Alejandra Parra
Universidad Autónoma de Barcelona

Blanca Hurtado Caceda
Universidad Alas Peruanas

María Amparo Miranda Salazar
Universidad del Valle de México

Adriana Savio Corvino
Universidad de la República

Hilda Janett Caquias
Escuela de Medicina de Ponce

COORDINADORES DE DISTRIBUCION

Margarita Ojeda
Asociación Paraguaya de Neuropsicología

Mario Rosero Ordoñez
Universidad Mariana

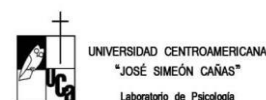
Nora Couso
Área de Medición Educativa Provincia del
Chubut de Argentina

Pablo Antonio Vásquez
Corporación para la Intervención Neuropsicopedagógica
y la Salud Mental

INDEXACIONES



AUSPICIADORES



Agradecimientos especiales en este número a la diseñadora de portada y separadores interiores: Daniela Moskvín Torres. La **Revista de Psicología GEPU** es publicada por el Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle, 5 piso, Edificio D8, Ciudadela Universitaria Meléndez, Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia. Los artículos son responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión del Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle. Hecho en Colombia - Sudamérica.

IBSN

Revista de Psicología GEPU Vol. 9 No. 1 by Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported License. Creado a partir de la obra en <http://revistadepsicologiagepu.es.tl/Vol.-9-No.-1.htm>



2 1 4 5 - 6 5 6 9 - 0 - 7

EL PENSAMIENTO HUMANO COMO CONFIGURACIÓN BIOGENÉTICA, NEUROPSICOLÓGICA Y SOCIOCULTURAL

HUMAN THINKING AS BIOGENETIC CONFIGURATION, NEUROPSYCHOLOGICAL, SOCIOCULTURAL

Página | 101

Mileidy Salcedo Barragán
Alexander Ortiz Ocaña

Universidad del Magdalena / Colombia

Referencia Recomendada: Salcedo, M., & Ortiz, A. (2018). El pensamiento humano como configuración biogenética, neuropsicológica y sociocultural. *Revista de Psicología GEPU*, 9 (1), 101-118.

Resumen: En este artículo asumimos el pensamiento humano como una configuración biogenética, neuropsicológica y sociocultural. Para expresar esta comprensión del pensamiento se asume el cerebro humano como una configuración biogenética, la mente humana como una configuración neuropsicológica y la conciencia como la configuración superior de la mente humana. Esta reflexión nos conduce a valorar al pensamiento como una configuración psicosocial.

Palabras Clave: Pensamiento humano, cerebro humano, mente humana, conciencia, configuración biogenética, configuración neuropsicológica, configuración sociocultural.

Abstract: In this article, we assume human thinking as a biogenetic configuration, neuropsychological, sociocultural. To express this understanding of thinking it is assumed the human brain as a biogenetics configuration, the human mind as a neuropsychological configuration and consciousness as the top configuration of the human mind. This reflection leads us to value the thought as a psychosocial configuration.

Key words: Human thought, human brain, human mind, consciousness, configuring biogenetic, neuropsychological configuration, social and cultural configuration.

Recibido: 18 de Octubre de 2017 / **Aprobado:** 30 de Junio de 2018

* Resultado del proyecto MODEPED: identificación, caracterización y elaboración del modelo pedagógico de las instituciones públicas del Caribe colombiano, financiado por la Universidad del Magdalena. Santa Marta. Colombia. Grupo GIEDU: Epistemología Configurativa y Educación Decolonial.

Mileidy Salcedo Barragán. Docente catedrática de la Universidad del Magdalena. Santa Marta. Colombia. Tutora del programa Todos a Aprender. Correo electrónico: milesalba@gmail.com

Alexander Ortiz Ocaña. Docente de planta de tiempo completo de la Universidad del Magdalena. Santa Marta. Colombia. Investigador del Doctorado en Ciencias de la Educación. Correo electrónico: alexanderortiz2009@gmail.com

Introducción

En este escrito se presentan avances del proyecto de investigación Subjetividad laboral de distintos actores sociales en Bogotá realizada en el año 2016. En él se presenta una observación sobre las prácticas de la psicología de las organizaciones y el trabajo por medio de la experiencia de diversos psicólogos en las áreas de Recursos Humanos de sus organizaciones o que ejercen de manera independiente. De manera general, hablamos en singular acerca del cerebro humano, aunque en criterio de Ortiz (2009a, 2009b) para comprender en toda su dimensión la dinámica del cerebro humano debemos analizarlo en sus tres sistemas que los neurólogos conciben como tres computadoras biológicas interconectadas entre sí, fusionadas en una sola estructura, es decir, configuradas.

Luria (1928, 1937, 1976, 1979) aportó valiosas ideas a la Psicología Materialista Dialéctica, a partir de su Teoría de los tres bloques funcionales del cerebro. Partió de las tesis iniciales de su discípulo y amigo, Vygotsky (1925, 1926, 1929, 1930, 1934), caracterizándolas y desarrollándolas. Sus notables aportes toman distancia de las posturas asumidas por Freud (1895, 1900, 1909, 1911, 1915, 1923, 1925, 1926, 1930) y Piaget (1945, 1954, 1972, 1976), sobre el pensamiento humano, en incluso se diferencian de manera considerable de las concepciones de la psicología de la Gestalt (Köhler, 1967, 1972). Sin embargo sus ideas se adelantaron a algunas concepciones que luego defendieron Damasio (1992, 1994, 2007), Llinás (2003) y Enciso (2004) sobre la configuración del cerebro humano. Fueron de especial significación sus estudios acerca de la naturaleza histórico-social de la actividad consciente, en particular de la acción voluntaria. Luria concluye a partir de los resultados de sus investigaciones que los orígenes del carácter voluntario y consciente de las acciones del ser humano son generados por la configuración social de la acción donde se encuentran inmersos. Las raíces de la solución de este problema las buscó en la relación del niño con el adulto, en las formas sociales de su actividad. La acción del niño comienza con los señalamientos y órdenes de la madre y termina con su propia acción. Al principio el niño se subordina a las órdenes de la madre, luego comienza a utilizar su propio lenguaje como medio que determina su comportamiento hasta realizar la acción autorregulada, voluntaria, social por su origen y mediatizada por el mundo objeta y el lenguaje.

En su teoría neuropsicológica sobre los tres bloques funcionales del cerebro, Luria (1976, 1979) expone su concepción del cerebro humano como un sistema de bloques cada uno de los cuales cumple una función determinada. El sistema como un todo hace posible los procesos de análisis y síntesis, la creación de la imagen subjetiva de la realidad objetiva, la anticipación y regulación del comportamiento.

Luria (1979) señalaba que las leyes de los procesos nerviosos que tienen lugar en el cerebro constituían la base psicológica, el medio para la realización de las acciones psíquicas voluntarias, pero no podían explicar su esencia. Subrayaba el papel creador, formador de las fuentes sociales que mediatizaban la aparición de

la actividad consciente. Ellos determinan la aparición y el funcionamiento de dicha actividad utilizando los mecanismos naturales que tiene el sujeto. Esta premisa natural unida a los procesos fisiológicos del cerebro adquiere forma social y el cerebro humano comienza a funcionar de acuerdo a las leyes de los sistemas funcionales que se formaron mediante la mediatización social de la actividad consciente.

Los puntos de vista de Luria (1979) sobre esta cuestión le permitieron enfocar de un modo nuevo la relación entre lo social y lo biológico en el desarrollo humano y superar las posiciones biologistas, sociologistas y la teoría de los dos factores imperantes en la época. Sus ideas tienen una extraordinaria importancia para la psicología del aprendizaje, para la Pedagogía y para la Didáctica, al resolver cuestiones de principio, que conducen a ubicar en un lugar relevante a la educación, a la relación adulto-niño y a la actividad de estudio en el proceso de formación y desarrollo psíquico del ser humano.

Según Ortiz (2009b), el sistema nervioso no es rígido, es plástico y flexible, es un sistema dinámico que se transforma y evoluciona a lo largo del tiempo. Los módulos, sistemas y áreas cerebrales actúan como una unidad sinérgica. No puede considerarse organizado en niveles autónomos entre sí, sino configurados armónicamente, de manera coherente, en forma de sistemas de configuraciones neuropsicológicas. En este sentido, el cerebro humano es una configuración compleja de configuraciones complejas, integradas por sistemas complejos, y éstos por circuitos y redes que se comunican entre sí y con otros circuitos y redes pertenecientes a otros sistemas complejos configurados. De ahí que Ortiz (2009b) afirme que nuestros genes crean y configuran la configuración neurofisiológica de nuestro cerebro, que es a su vez configurada por nuestra configuración psicosocial. Los seres humanos somos una configuración compleja configurada por la configuración genética y biológica, y por la configuración social y cultural.

Es innegable que el ser humano está configurado por una configuración de estas dos configuraciones interactivas: la experiencia y los genes, lo externo y lo interno, lo cultural y lo biológico, lo social y lo psicológico, pero mientras más aprendemos sobre genética y neurofisiología, más descubrimos con exactitud en qué grado los genes influyen realmente en nuestras emociones, percepciones, cogniciones, aprendizajes y comportamientos (Ortiz, 2009a, 2009b).

Partiendo de lo anterior, Ortiz (2009b) concluye que el cerebro humano es una configuración viva, dinámica, lúdica y creativa de redes y circuitos neuronales, configurados armónicamente, de manera coherente, en forma de sistema de configuraciones neuronales que condicionan las configuraciones mentales: la configuración afectiva, la configuración instrumental y la configuración cognitiva.

Ortiz (2009b) nos invita a conocer esta información como educadores ya que en estas investigaciones neuropsicológicas se demuestra científicamente la identificación de las configuraciones que condicionan los procesos cognitivos y afectivos del ser humano, que originan la conducta de nuestros estudiantes, por lo

tanto, para Ortiz (2009b) no es un error hablar de Neuropedagogía, Neurodidáctica e incluso Neurocurrículo y Neuroevaluación. Estas son las nuevas neurociencias de la educación en el tercer milenio, que deben estar encaminadas a modificar, especializar y/o configurar zonas, sitios, áreas, redes y circuitos neurofisiológicos específicos, y en este sentido la mente humana es una configuración neuropsicológica.

Desarrollo

1. Mente humana: configuración neuropsicológica

Maturana y Varela (1984, 2003, 2004) afirman que la dinámica del funcionamiento del sistema nervioso y la dinámica del funcionamiento de la conducta son diferentes, ya que el sistema nervioso es un sistema determinado por su configuración, y por tanto no puede operar con representaciones del entorno o el mundo exterior al sujeto, que es donde se genera su comportamiento.

Desde esta ontología configurativa es muy difícil aceptar que no existe una relación directa entre la configuración dinámica del funcionamiento del cerebro humano y la configuración dinámica del comportamiento condicionado por nuestros procesos neurales, ya que necesitamos dar un salto epistémico y mover la frontera establecida por nuestro conocimiento. Debemos aceptar que nuestros procesos neurales (relaciones e interacciones entre las neuronas, moléculas y células) y nuestros procesos mentales (inteligencia, sentido, significado, competencias, intención, lenguaje, pensamiento, atención, concentración) se generan en procesos diferentes, cada uno determinado por sus coherencias y armonías configuracionales.

Maturana y Varela (1984, 2003, 2004) y Varela (2002) afirman que la mente no está en la cabeza, sino que está en la conducta, en las relaciones, pero los procesos mentales son mucho más complejos de lo que se describen en estas páginas. En efecto, no podemos reducir la mente humana a simples módulos o unidades estáticas, ya que el cerebro tiene un carácter dinámico y sus funciones, procesos y facultades deben ser analizadas con un enfoque configuracional, que Ortiz (2009a) traslada a la mente humana.

En criterio de Ortiz (2009a), entre el cerebro y la mente humana se produce una interacción dialéctica, dialógica y configuradora. El cerebro configura la mente humana apoyándose para ello en sus configuraciones neuronales, y la mente humana reconfigura al cerebro apoyada en sus configuraciones afectivas, cognitivas e instrumentales. La mente no puede existir sin el cerebro y viceversa, ambos se complementan de manera armónica, coherente y creativa en su configuración.

Las nociones, conceptos, teorías, creencias, pensamientos, información, saberes, aptitudes, facultades intelectuales y conocimientos del ser humano se configuran, formando así la configuración cognitiva de la mente humana. Así mismo ocurre

con la configuración afectiva, que es la interrelación armónica entre los afectos, emociones, sentimientos, actitudes y valores humanos. Por otro lado, la configuración instrumental es el resultado de las configuraciones que se producen entre las operaciones, instrumentos, acciones, habilidades y destrezas del ser humano (Ortiz, 2009a). Estas tres configuraciones (afectiva, cognitiva e instrumental) se configuran también entre sí en la mente humana, en el espacio psíquico humano, mediante procesos e interacciones dinámicas, complejas e interdependientes.

La Psicología Configurante propuesta por Ortiz (2009a) concibe la mente humana como una configuración de configuraciones (afectivas, cognitivas e instrumentales). La configuración afectiva, media la configuración cognitiva, y ésta media la configuración instrumental. Es un proceso holístico-configuracional, es decir, totalizador, multidireccional, donde se interrelacionan procesos psicológicos de diversas direcciones (afectivas, cognitivas e instrumentales); en la actividad y en la comunicación, con la intervención de procesos propios de nuestra condición bio-psico-social, que nos hacen particulares, singulares, únicos, especiales e irrepetibles, comunes pero a la vez diversos. Además, dichos procesos se amplían a nuestras relaciones con otras personas, a los procesos sociales y culturales, a nivel de la familia, de la comunidad, de la sociedad y a las condiciones contextuales y materiales en que éstos se desarrollan. Como dicen Fuentes, Álvarez y Matos (2004, 2009), cada uno de sus eventos expresa a los que le han antecedido y se expresará en los que le sucederán siendo, por tanto, cada uno de éstos expresión de las cualidades del todo configurado.

Por otro lado, la actividad del ser humano se direcciona por configuraciones mentales complejas, denominadas superiores, espirituales o trascendentales. Entre estas configuraciones mentales complejas están las necesidades intelectuales que impulsan al ser humano a la configuración de nuevos conocimientos, la necesidad de comunicación, así como la necesidad de ser útil a la sociedad y ocupar un lugar importante y significativo en ésta. Según Alexander Luria¹, uno de los rasgos caracterológicos de la actividad consciente del ser humano es que su actividad no está determinada por representaciones e impresiones vivas y dinámicas recibidas y captadas del entorno o por las pautas de la experiencia individual directa, sino que el ser humano refleja las exigencias y requerimientos del entorno con una profundidad extraordinaria. Los seres humanos tenemos la capacidad de abstraernos de la impresión directa, profundizar en nexos profundos y en relaciones entre procesos y eventos, conocer las causas de las situaciones y acontecimientos y orientarnos hacia las regularidades más profundas que hemos distinguido.

Como se aprecia, la actividad consciente del ser humano se guía por un profundo conocimiento de las leyes intrínsecas del entorno; de ahí que Luria tenía toda la razón al decir que la conducta del ser humano es libre siempre que esté sustentada

¹ La actividad consciente del hombre y sus raíces socio-históricas.

en el conocimiento de la necesidad. Por otro lado, Luria (1979) señalaba que las peculiaridades de la forma superior de vida, genuina y exclusiva del ser humano, hay que buscarlas en la conformación socio-histórica de la actividad vital, relacionada con el trabajo social, el uso de herramientas y la aparición del lenguaje. Por eso, las raíces del surgimiento de la conciencia del ser humano hay que buscarlas no en las singularidades del alma, ni tampoco en los misterios de su organismo, sino en las condiciones sociales de vida históricamente formadas, en la interacción afectiva-emocional y en el proceso de fabricación de las herramientas, que puede valorarse como el primer retoño de la conciencia, o, con otras palabras, como la primera forma de actividad consciente. Esa actividad afectiva, emocional, manufacturera y productora de herramientas, conlleva una significativa reconfiguración de toda la dinámica de la conducta humana. Ahora bien, según Maturana (2003), si llamamos distinción a la recursión en la coordinación conductual consensual, el observador trae a la mano objetos o sustantivos en sus distinciones, es decir, al operar en el lenguaje. En esta circunstancia, la conciencia surge como distinción de la distinción de distinciones. Lo mismo pasa con el yo, el que surge como distinción de la localización (intersección) de distinción de distinciones. “Conciencia y yo, son fenómenos sociales en el lenguaje, es decir, conciencia y yo son distinciones que no tienen sentido fuera de lo social” (p.217).

La conciencia, y por lo tanto todos los procesos psíquicos que surgen a partir de ella, no ocurre en el cerebro, no ocurre en el interior del ser humano, ni en su cabeza, sino en la dinámica de configuración de coordinaciones conductuales de coordinaciones conductuales consensuales de los seres humanos que viven en el lenguaje. El yo y la conciencia surgen como procesos en el lenguaje en las identificaciones consensuales que configuran al observador como operador y operando en la recursión consensual del lenguaje. Lo anterior resuelve la discusión que ha tenido lugar a lo largo de la historia de la humanidad sobre la separación del alma y el cuerpo, al admitir que los seres humanos somos configuraciones complejas determinados en nuestra configuración y, por lo tanto, existen ciertas situaciones y procesos que no ocurren dentro del cuerpo ni en la cabeza sino en las relaciones con los demás seres humanos. Lo que connotamos cuando hablamos de la psiquis y lo psíquico, según Maturana (2001) tampoco ocurre en el cerebro, sino que se configura como un modo de relación con la circunstancia y/o con otro ser humano que adquiere una complejidad especial en la recursividad del operar humano en el lenguaje. En opinión de Maturana (1999), lo que distinguimos cuando hablamos de lo psíquico, lo mental o lo espiritual, son distintas configuraciones de relaciones del ser humano con su circunstancia.

Es importante admitir que los seres humanos somos configuraciones complejas determinados en nuestra configuración, lo cual no debe aprisionarnos. Tal afirmación no aniquila ni nuestras experiencias psíquicas, ni aquellas que llamamos espirituales; al contrario nos permite darnos cuenta de que éstas no pertenecen al cuerpo, ni a la cabeza, ni al cerebro, sino al espacio de relaciones en que se genera en la convivencia humana. Debido a esto, toda historia individual humana es siempre una epigénesis en la convivencia humana. Por lo tanto, la

conciencia como una operación relacional en el lenguaje no existe en el cerebro, y no es un fenómeno neurofisiológico, ni un producto tangible generado por el funcionamiento del cerebro, aun cuando el funcionamiento del cerebro es necesario para que surja y se genere la conciencia. Lo mismo ocurre con otras configuraciones psicológicas como, por ejemplo, el pensamiento humano, que es una configuración psicosocial.

2. Pensamiento humano: configuración psicosocial

Según Ferrater (2010), para distinguir rigurosamente lo que pertenece al campo de la psicología y de la lógica hay que separar el pensar por una parte, y el pensamiento, por otra. Este último es una entidad intemporal e inespacial: invariable y, desde luego, no psíquica, pues aunque no se lo aprehenda mediante el acto psíquico del pensar no puede confundirse con éste. “El pensamiento entendido como lo que el pensar aprehende es un objeto ideal y por lo tanto se halla sometido a las determinaciones que corresponden a tal tipo objetos” (p.279). En cambio, el problema del pensar como actividad o proceso, es diferente del anterior. El pensar es un acto psíquico que tiene lugar en el tiempo, es decir formulado en el tiempo, que es formulado por un sujeto y que aprehende un pensamiento, el que se refiere, a su vez, una situación objetiva o a objetos.

Ciertos filósofos contemporáneos, especialmente Ryle (2005) y los pensadores del llamado grupo de Oxford, han sostenido que es imposible reducir el pensar a una definición precisa, lo que se pone de relieve al examinar la diversidad de usos de la palabra pensar. Por otro lado, Heidegger ha entendido el pensar en una forma muy peculiar. Según Heidegger no hemos aprendido todavía a pensar y nuestra tarea consiste en situarnos en la atmósfera del pensar. La ciencia no es un pensar; justamente su ventaja consiste en que carece de pensamiento. Más, de la ciencia al pensamiento no hay un tránsito gradual sino un salto.

Según Heidegger (2010), la pregunta ¿Qué significa pensar? nunca puede responderse mediante una determinación conceptual del pensamiento, mediante una definición del mismo, de modo que a partir de ahí pudiéramos extender diligentemente su contenido. “Una de las características sobresalientes del pensar es que sólo puede ser mostrado y no demostrado. El pensar es un camino que nos conduce a lo pensable, es decir, al ser en cuyo ámbito, y sólo en cuyo ámbito, hay pensamiento” (p.26).

En el año 1951-1952 Heidegger desarrolla varias conferencias o lecciones que luego fueron compiladas y publicadas en el libro ¿Qué significa pensar? En estas lecciones Heidegger (2010) resalta cuatro maneras de plantear la pregunta:

¿Qué significa pensar? tiene en primer lugar el sentido de cuál es el significado de la palabra pensar. ¿Qué denominamos con el término pensamiento?

¿Qué significa pensar? reviste en segundo lugar este otro sentido: ¿cómo se concibe y delimita lo denominado, el pensamiento, en la doctrina tradicional sobre el mismo? ¿En que se cifra desde hace dos milenios el rasgo fundamental del pensamiento? ¿Por qué la doctrina transmitida sobre el pensamiento lleva el título sorprendente de lógica?

¿Qué significa pensar? lleva inherente además un tercer matiz: ¿Qué es todo lo que se requiere para que estemos en condiciones de pensar de acuerdo con la esencia de este acto? ¿Qué se nos exige para que en cada caso realicemos bien el pensamiento?

¿Qué significa pensar? ofrece finalmente una cuarta cara: ¿Qué es lo que nos dice, nos manda en cierto modo, que pensemos? ¿Qué es lo que nos llama el pensamiento? (p.113)

En efecto, la pregunta “¿Qué significa pensar?” puede plantearse bajo cuatro modalidades que Heidegger (2010) precisa de la manera siguiente:

- 1) ¿Qué denominamos con la palabra pensamiento?
- 2) ¿Qué se entiende por pensamiento, es decir, que entiende bajo esa palabra la doctrina anterior del pensamiento, la lógica?
- 3) ¿Qué se requiere para que realicemos correctamente el pensamiento?
- 4) ¿Qué es lo que nos lleva imperativamente a pensar? (p.203).

Heidegger (2010) afirma que la pregunta planteada en cuarto lugar es la que primeramente debe formularse. Ella es la decisiva en el supuesto de que el pensamiento se haga susceptible de cuestionarse en su esencia. Pero esto no significa que las tres primeras preguntas se sometan a la cuarta, que determina la configuración en la que se relacionan recíprocamente las cuatro formas de preguntar.

Un pensamiento significa generalmente: una idea, una ocurrencia, una representación, una reflexión, una opinión, emitir un juicio, un criterio, una valoración o hacer sugerencias acerca de algo. El hombre solo piensa en tanto habla, dice Heidegger (2010), y no a la inversa, contra lo que todavía supone la metafísica.

Cualquier movimiento de la mano en cada una de sus obras se conduce a sí mismo a través del elemento del pensar, hace gestos en medio de este elemento. Toda obra de la mano descansa en el pensar. De ahí que el pensar mismo sea la más sencilla y, por ello, a la vez la más difícil mano de obra del hombre cuando en ciertas ocasiones quisiera realizarse de propio. (p.79)

Para Heidegger (2010) la doctrina del pensamiento es la lógica. Y nos remite a Parménides, cuando afirma que “es necesario decir y pensar que lo que es es”

Parménides dijo la frase “lo que es es” y la entendió en el sentido indicado, según Heidegger. ¿Es tan vacía la frase y tan fácil de reproducir como podría parecer?

La frase no es tan vacía que con igual inadvertencia diga dos veces lo mismo. Pues la frase muestra una doble significación, incluso si nos limitamos a pensarla someramente. Puede significar: lo que es es, o sea: no es nada. Se enuncia la facticidad del ser. Pero la frase puede significar también: pertenece al rasgo fundamental del ente el hecho de que “es”: el ser. Él que del ente, su esencia, es nombrada con él “es”. O quizá la frase dice las dos cosas a la vez: el hecho de que el ente es lo que él es, su esencia. Pero está claro que Parménides no habla ni del “hecho”, ni de la “esencia” del ente (Heidegger, 2010).

Para Parménides primero es necesario el decir y luego ha de seguir el pensar. No se nos ocurre en lo absoluto que al final, o mejor dicho, en nuestro contexto, al principio del pensamiento occidental la sentencia de Parménides nos transmite por primera vez lo que significa pensar. Por eso no damos en el blanco del asunto cuando en la traducción utilizamos la palabra “pensamiento”. “Pues suponemos con ello que el texto griego habla ya del pensamiento como una cosa claramente decidida, siendo así que conduce por primera vez a la esencia del pensar” (Heidegger, 2010, p.164).

Es necesario distinguir entre pensar y pensamiento. El pensamiento no está relacionado con afianzar algo, no tiene que ver con intervenir en algún evento o proceso que yace en nuestra presencia, ni constituye un enfrentamiento con el mundo que nos rodea. En tanto el mandato nos llama a pensar, también ha puesto ya bajo una llamada lo mandado, a saber, el pensamiento, dice Heidegger (2010). “Lo llamado o mandado es nombrado, se llama así y así. ¿Con que nombre es mencionado en nuestro caso lo mandado? Sin duda con la palabra pensar” (p.207). Sin embargo, para Heidegger (2010) la palabra “pensar” en su configuración lingüística indudablemente pertenece a un solo lenguaje. El pensamiento, en cambio, es un asunto universalmente humano. Ahora bien la esencia del pensamiento no se puede sacar de la mera significación de una palabra aislada de una lengua particular, para establecer como vinculante lo así logrado. ¡Sin género de dudas! Pero de ahí se deduce simplemente que en este punto queda algo merecedor de pensarse. Desde esta óptica, Heidegger (2010) advierte, por otra parte, que esa necesidad de pensar afecta en igual medida al pensamiento lógico de la humanidad entera, supuesto que tomemos en serio la advertencia de que en adelante no ha de pasarnos desapercibido que lo lógico, también es solamente una palabra de la lengua aislada y especial de los griegos, y esto no sólo en su configuración fonológica.

¿Qué significa esa palabra que llamamos pensar? Si tenemos en cuenta lo que expresan las palabras “pensar”, “pensado”, “pensamiento”, tendríamos que llegar a la conclusión de que es muy difícil establecer semejanzas y diferencias entre ellas. En estos términos y expresiones ha llegado un significado polisémico al lenguaje desde nuestros ancestros. Pero el significado de estos vocablos se ha estancado en el lenguaje y no ha logrado abrirse paso y salir adelante victorioso. De manera que es muy difícil establecer precisiones al respecto. En todo caso, “para atender debidamente a lo venido al lenguaje en las palabras pensar y pensamiento, hemos de remontarnos a la historia del lenguaje. La historia nos

marca un camino hacia allí. Esta es una ciencia, en nuestro caso la ciencia del lenguaje” (Heidegger, 2010, p.208).

Por otro lado, Hegel (1966, 1994), en el Prólogo a la Fenomenología del Espíritu puntualiza que “el ser es pensar” (p.45). De ahí que en el pensamiento estamos en camino hacia la esencia del pensamiento. Estamos en caminos y por tales caminos venimos de un pensamiento cuya esencia parece estar en la representación y agotarse allí. Nuestra propia manera de pensar se alimenta todavía de la esencia anterior del pensamiento, de la representación. “Pero nosotros todavía no pensamos en tanto no hemos llegado aún a la esencia propia del pensamiento, que a nosotros se nos retiene todavía. No estamos aún en lo peculiar del pensamiento” (Heidegger, 2010, p.89).

Heidegger (2010) afirma que no podemos deshacernos nunca de la pregunta ¿Qué significa pensar?, ni ahora ni nunca. Por el contrario, “la pregunta se hará tanto más merecedora de preguntarse en el caso de que salgamos al encuentro de lo preguntado, del mandato. Nosotros, siempre y cuando preguntamos desde eso que es merecedor de preguntarse, pensamos” (p.219).

El pensar mismo es un camino. Solamente correspondemos a este camino en cuanto nosotros nos mantenemos en camino. Una cosa es estar de camino en el camino, a fin de construirlo; y otra ponerse al margen del mismo desde dondequiera que sea, para conversar acerca de si y en qué medida los trechos anteriores del camino son diferentes e incluso quizá inconciliables en su diferencia, concretamente para el que nunca recorre el camino, ni se dispone nunca a emprenderlo, sino que se sitúa fuera de él y se limita a representárselo y centrarlo. (Heidegger, 2010, p.220)

Asimismo, Ortega y Gasset (1883-1995, Madrid) ha insistido en diferenciar el pensamiento o el pensar, del conocimiento. Para Ortega el conocimiento es pleno pensamiento pero puede ser o no ser necesario mientras que el pensamiento es algo que puede no ser 'conocimiento' pero no puede dejar de haberlo porque el pensamiento es todo lo que hacemos para saber a qué atenernos. Este saber puede ser intelectual pero puede no serlo. De ahí que lo propio del hombre no sea el conocimiento sino la necesidad de pensar, de saber a qué atenerse.

Somos numerosos los profesores que sostenemos que nuestro objetivo principal es el de enseñar a los estudiantes a pensar. Sin embargo, la psicología del pensamiento no nos da sino ideas vagas sobre su naturaleza. Debido a esto, sabemos muy poco sobre las etapas precisas que hay que recorrer para enseñar a los estudiantes a pensar, y la mayoría de los profesores que se vanaglorian de enseñar a sus estudiantes a pensar, proponen después temas de examen que se refieren casi exclusivamente al conocimiento de hechos y a la aplicación de técnicas. A esto debemos añadir algo que es mucho más grave: “el contenido con que se alimentan el pensamiento y la reflexión de nuestros estudiantes, ya sea en la educación media como en la superior, es, muy frecuente, algo exterior a sus vidas y con poco o ningún significado personal para ellos” (Martínez, 2009, p.161).

Por otro lado, según Morín (2010), la racionalidad y el carácter científico han comenzado a ser redefinidos y hechos complejos a partir de los trabajos de Bachelard, Popper, Kuhn, Holton, Lakatos, Feyerabend. Por lo cual se puede esperar que vaya progresando poco a poco una reforma de pensamiento. Asimismo, Schaeffer en una ocasión le preguntó a Erwin Laszlo: En su opinión, ¿cómo ocurre el pensamiento?

No creo que sea un proceso sistemático [...] Las intuiciones, las ideas, acuden a mí por lo general cuando no estoy pensando en algo conscientemente [...] Pero nada de esto me sucede si no estoy trabajando en un problema. Uno tiene que estar preocupado por algo para pensar con claridad. El aprendizaje proviene de una perturbación en los sistemas. [...] tenemos que aceptar el hecho de que los problemas están allí y no podemos dejarlos de lado. (Laszlo, 1997, p.160).

El pensamiento como función del sujeto es de naturaleza afectivo-cognitiva; con ella se rompe la tendencia a ubicar los procesos configurativos sólo en su dimensión intelectual. Al pensar, el sujeto no se orienta simplemente hacia una realidad de la que da cuenta en términos cognitivos e intelectuales, por los atributos intrínsecos de aquellas, sino por el sentido que esta realidad tiene para él según las necesidades que vivencia, según sus expectativas, deseos, intenciones e intereses. El pensamiento, como función del sujeto, está permanentemente comprometido con su acción y sus diferentes estados emocionales, como escribió Vygotsky (1968):

Consideramos la relación entre la inteligencia y el afecto, cuya separación como objeto de estudio es el punto más débil de la psicología tradicional, puesto que hacen parecer el objeto de pensamiento como una corriente autónoma de pensamientos que se piensan a “sí mismo”, segregada de la plenitud vital de los intereses y necesidades personales, de las intenciones e impulsos del sujeto que piensa. (p.44)

“El sujeto consciente es reflexivo, y el pensamiento es un proceso permanente de su condición, mediante éste construye de forma sistemática los resultados de su experiencia de manera consciente” (González, 1997, p.104).

El sujeto expresa en su configuración teleológica todas las modalidades posibles de su cognición, lo emocional se manifiesta y se materializa en la actividad intelectual, lo cual no quiere decir que identifiquemos lo cognitivo con lo consiente, pues muchos de los procesos de la cognición y el intelecto humano forman parte de sistemas complejos y dinámicos de operaciones subconscientes e intuitivas. Sin embargo, los procesos superiores de la actividad mental se configuran mediante acciones de un sujeto consiente que las operacionaliza. Estas acciones cognitivas e intelectuales, al formar parte de una intencionalidad del sujeto, adoptan un carácter intrínsecamente afectivo-emocional que, afectando sus propias formas de configuración y desarrollo, simultáneamente define la propia

configuración, esencia y naturaleza de los afectos y emociones en los que estas acciones cognitivas se configuran.

Lo cognitivo es una configuración de lo afectivo. El pensamiento es una función integradora de toda la cognición del sujeto, quien integra sus diferentes capacidades y procesos dentro de su orientación intencional, “desde la cual cohesiona todas las operaciones cognitivas de su desempeño individual; por lo tanto, los sentidos subjetivos expresados como vivencias del sujeto en su desempeño cognitivo constituirán un elemento intrínseco del sujeto” (González, 1997, p.108).

La cognición para González (1997), es la vía a través de la cual se realiza la función constructiva del sujeto. Sin embargo, “la naturaleza de todas estas funciones, asumidas como funciones del sujeto, representa una unidad funcional inseparable del afecto y la cognición que, como procesos del desarrollo, no tendrán un carácter esencialmente cognitivo, ya que responde ante todo a las necesidades del sujeto, las que son parte inseparable de su actividad de conocer” (p.109). Ahora bien, el pensamiento es en su misma esencia, fragmentario y fragmentador de los procesos, eventos y acontecimientos percibidos. De ahí que se necesite una reforma del pensamiento que nos conduzca a un pensamiento sistémico e integrativo, holístico y configuracional.

El conocimiento evoluciona junto con el ser humano que conoce, y no como una captación de información (o representación exterior, es decir, objetiva). El conocimiento no es una fotografía del entorno que nos rodea, es una configuración personal del sujeto que conoce y evoluciona con éste.

Veo la mente como una propiedad emergente, y la consecuencia importante e interesante de esta propiedad emergente es nuestro propio sentido del yo. Mi sentido del yo existe porque me proporciona una superficie de intercambio con el mundo. Yo soy «yo» para las interacciones, pero mi yo no tiene una existencia sustancial, en el sentido de que no se le puede localizar en ninguna parte. (...). Una propiedad emergente, producida por una red subyacente, es un estado coherente que permite al sistema en el que existe interaccionar a ese nivel -esto es, con otros yoes o identidades de la misma clase-. (Varela, 2000, p.202)

La vida, la conciencia, la mente y el pensamiento se generan en la configuración y en el sistema dinámico-relacional, que es el que se materializa como propiedad emergente. El pensamiento no es un objeto, no es una cosa, es una relación. “Mi mente tiene la cualidad de «estar ahí», lo que me permite relacionarme con los otros. Por ejemplo, yo interacciono; pero cuando intento aprehenderla, no está en ninguna parte (está distribuida en la red subyacente)” (Varela, 2000, p.202). Tenemos que quitarnos de nuestros hombros el enorme peso inerte del materialismo, objetivismo, reduccionismo y determinismo de la tradición occidental y auto-configurarnos a una forma de pensar más planetaria. El ser humano, mediante el lenguaje, configura el mundo que le rodea, es decir, los hechos,

sucesos, eventos, acontecimientos y situaciones. El pensamiento es la configuración lógica de esos procesos.

Los seres humanos, en su biopraxis común, no sólo configuran por medio de palabras la objetividad de su subjetividad, sino que esta objetividad está también en la génesis de la configuración lingüística. Las palabras y conceptos que expresamos, las nociones, son emergencias de una configuración interhumana en la que el sentido y el significado son inmanencia. Pero las palabras también se convierten en herramientas por medio de las cuales los seres humanos continuamos configurando configuraciones lingüísticas, en un proceso circular del que emergen la autopoiesis y la autorreferencialidad, como cualidades inmanentes a las propias palabras y a las conversaciones y reflexiones que caracterizan la biopraxis humana. Es decir, las palabras que expresamos reproducen nuevas palabras que a su vez generan otras, configurando así el lenguaje biopráxico. Las configuraciones lingüísticas configuradas emergen como procesos o entornos configurantes, por cuanto no sólo activa sino que configura nuevos sentidos y significados en un proceso ad infinitum, fertilizando la biopraxis interhumana como una biopraxis cultural.

Como fenómeno en la red de acoplamiento social y lingüístico, lo mental no es algo que está dentro de mi cráneo, no es un fluido de mi cerebro: la conciencia y lo mental pertenecen al dominio de acoplamiento social y es allí donde se da su dinámica. También desde allí lo mental y la conciencia operan como selectores del camino que sigue nuestra deriva estructural ontogénica. Más aún, una vez que pertenecemos a un dominio de acoplamiento humano, podemos tratarnos a nosotros mismos como fuentes de interacciones lingüísticas selectoras de nuestro devenir. [...] Es la red de interacciones lingüísticas la que nos hace lo que somos. (Maturana & Varela, 2003, p.154)

Como se aprecia, el pensamiento no es una variable, no existen seres humanos que piensen más o menos, todos los seres humanos piensan o no piensan, pero no podemos medir ni controlar el pensamiento humano.

¿Qué es entonces el pensar? La respuesta de Maturana (1999) es que la distinción que hacemos al hablar del pensar hace referencia a lo que sucede en nosotros cuando nos detenemos un momento, largo o corto, en nuestro discurso y en el silencio dejamos que algo nos pase internamente hasta que lo retomamos en un estado modificado por ese silencio sin discurso. El resultado de lo que sucede en ese intervalo parece surgir siguiendo la lógica de un discurso oral, pero ocurre en el sistema nervioso en un operar de cambios de relaciones de actividad en una red cerrada que tiene sentido en el espacio psíquico humano. Es más, “nos pasa lo mismo en el proceso de lenguajear en el que nuestro discurso surge en lo que nos parece un pensar discursivo al que no tenemos acceso” (Maturana, 1999, p.193). Ese operar, en criterio de Maturana, no ocurre con las categorías de ese espacio, y por lo tanto no corresponde a un razonar discursivo. En consecuencia, Maturana estima que el pensar corresponde a una distinción que hace un

observador del operar de un sistema nervioso en relación con la generación de conductas que tienen sentido en el espacio relacional del organismo a que pertenece.

Conclusiones

Página | 114

Varios científicos socio-humanos, y en particular los lingüistas y filósofos, hacen referencia a lo que ocurre en el sistema nervioso, y han hablado, como si para ellos el sistema nervioso operase con categorías propias del espacio psíquico humano tales como intencionalidad. Eso, desde lo que Maturana ha expresado, es un error. “El sistema nervioso no opera ni puede operar con categorías de un ámbito de existencia externo a él simplemente porque es un sistema determinado estructuralmente que opera como una red cerrada de cambios de relaciones de actividad entre sus componentes” (Maturana, 1999, p.193). Sin embargo, por lo que Maturana (1999) ha manifestado, no cabe duda de que “una vez que la intencionalidad aparece como categoría del espacio psíquico humano, la deriva estructural de nuestro sistema nervioso sigue un curso que lo lleva a operar de un modo que no tiene sentido en un espacio psíquico en el que hay intencionalidad” (p.193).

Pero el sistema nervioso nunca opera con relaciones o procesos que corresponden a categorías del espacio psíquico. Lo mismo pasa con nociones como realidad, objeto, o símbolo, que son categorías del espacio psíquico humano y pertenecen al dominio de las nociones explicativas de la experiencia, y no aluden a entidades trascendentes ni constituyen expresiones de operaciones que violen el determinismo estructural. El sistema nervioso no opera con relaciones que constituyan representaciones de tales nociones o categorías. Las consideraciones filosóficas y lingüísticas sobre la mente humana no revelan ni pueden revelar el operar del sistema nervioso [...]. (Maturana, 1999, p.194)

Maturana señala esto porque estima que mientras no se reconozca la biología de lo psíquico en los términos presentados aquí, no se podrá comprender la dinámica fenoménica de lo que connotamos al hablar de la mente y el pensamiento humano, que lo asumimos como una configuración biogenética, neuropsicológica y sociocultural. Como se aprecia, para expresar esta comprensión del pensamiento se asume el cerebro humano como una configuración biogenética, la mente humana como una configuración neuropsicológica y la conciencia como la configuración superior de la mente humana. Esta reflexión nos conduce a valorar al pensamiento como una configuración psicosocial.

A partir de estas concepciones acerca de la mente y el pensamiento humano, sería interesante hacer una caracterización de la primera infancia, identificando las particularidades neuropsicológicas de los niños y niñas en esta etapa etaria, lo cual es muy útil para la problematización de la enseñanza y para esbozar los fundamentos para una teoría del pensamiento configuracional.

Referencias

- Damasio, A. R. & Damasio, H. (1992). Prosopagnosia: Anatomic basis and behavioral mechanisms. *Neurology*. 32: 331-341.
- Damasio, A. R. (1994). *El error de Descartes. La razón de las emociones*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Damasio, A. R. (2007). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Enciso, O. (2004). *Aprendiz y docente con programación neurolingüística*. Colombia: Ayala Ávila y Cía.
- Ferrater, J. (2010). *Diccionario de filosofía abreviado*. Buenos Aires: De Bolsillo.
- Freud, S. (1895). "Project for a Scientific Psychology", en *The Origins of Psychoanalysis*. Nueva York: Basic Books (1954).
- Freud, S. (1900). "The Interpretation of Dreams". *Complete Psychological Works of Sigmund Freud. Standard Edition*, 4 y 5. Traducido y editado por James Strachey. Londres: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis (1953)
- Freud, S. (1909). "Notes upon a Case of Obsessional Neurosis". *Complete Psychological Works of Sigmund Freud. Standard Edition*, 10. Traducido y editado por James Strachey. Londres: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis (1953)
- Freud, S. (1911). "Formulations on the Two Principles of Mental Functioning". *Complete Psychological Works of Sigmund Freud. Standard Edition*, 12. Traducido y editado por James Strachey. Londres: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis (1953)
- Freud, S. (1915). "The Unconscious". *Complete Psychological Works of Sigmund Freud. Standard Edition*, 14. Traducido y editado por James Strachey. Londres: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis (1953)
- Freud, S. (1923). "The Ego and the Id". *Complete Psychological Works of Sigmund Freud. Standard Edition*, 19. Traducido y editado por James Strachey. Londres: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis (1953)
- Freud, S. (1925). "Negation". *Complete Psychological Works of Sigmund Freud. Standard Edition*, 19. Traducido y editado por James Strachey. Londres: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis (1953)
- Freud, S. (1926). "Inhibitions, Symptoms and Anxiety". *Complete Psychological*

Works of Sigmund Freud. Standard Edition, 20. Traducido y editado por James Strachey. Londres: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis (1953)

Freud, S. (1930). "Civilization and Its Discontents". Complete Psychological Works of Sigmund Freud. Standard Edition, 21. Traducido y editado por James Strachey. Londres: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis (1953)

Página | 116

Fuentes, H. (2009). El proceso de investigación científica desde la Teoría Holístico – Configuracional. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba: CEES. "Manuel F. Gran"

Fuentes, H., Álvarez, I. & Matos, E. (2004). La teoría holístico – configuracional en los procesos sociales. Revista Pedagogía Universitaria Vol. 9 No. 1, 2004. Universidad de Oriente. Cuba: Centro de Estudio de Educación Superior "Manuel F. Gran"

González, F. (1997). Epistemología cualitativa y subjetividad. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Hegel, G. W. F. (1966). Fenomenología del espíritu. México: Fondo de Cultura Económica.

Hegel, G. W. F. (1994). Fenomenología del espíritu. Prólogo. Bogotá: El Búho.

Heidegger, M. (2010/1952). ¿Qué significa pensar? Madrid: Trotta.

Köhler, W. (1967). Psicología de la configuración. Introducción a los conceptos fundamentales. Madrid: Morata.

Köhler, W. (1972). Psicología de la forma. Su tarea y sus últimas experiencias. Madrid: Biblioteca Nueva.

Laszlo, E. (1997/1989). La gran bifurcación. Crisis y oportunidad: anticipación del nuevo paradigma que está tomando forma. Barcelona: Gedisa.

Llinás, R. (2003). El cerebro y el mito del yo. El papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos. Bogotá: Norma.

Luria, A. R. (1928). The problem of the cultural development of the child. Journal of Genetic Psychology, 35, 493-506.

Luria, A. R. (1937). The development of mental functions in twins. Character and Personality, 5, 35-47.

Luria, A. R. (1976). Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations.

Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Luria, A. R. (1979). *The Making al Mind*. Cambridge: Harvard University Press.
MA: Harvard Press.

Martínez, M. (2009/1999). *La psicología humanista*. México: Trillas.

Página | 117

Maturana, H. & Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Madrid: Debate.

Maturana, H. & Varela, F. (2003/1984). *El árbol del conocimiento*. Buenos Aires: Lumen.

Maturana, H. & Varela, F. (2004). *De Máquinas y Seres Vivos. Autopoiesis: La organización de lo vivo*. Buenos Aires: Lumen.

Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.

Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.

Maturana, H. (2003). *Conversando con Maturana de Educación*. Málaga: Aljibe.

Maturana, H. (2003). *Desde La Biología a la Psicología*. Buenos Aires: Lumen.

Morín, E. (2010). *La mente bien ordenada. Los desafíos del pensamiento del nuevo milenio*. Barcelona: Seix Barral

Ortiz, A. (2009a). *Aprendizaje y comportamiento basado en el funcionamiento del cerebro humano*. Barranquilla: Litoral.

Ortiz, A. (2009b). *Cerebro, currículo y mente humana*. Barranquilla: Litoral.

Piaget, J. (1945). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica.

Piaget, J. (1954). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.

Piaget, J. (1972). *Epistemología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Prometeo.

Piaget, J. (1976a). *Investigaciones sobre la contradicción*. Madrid: Siglo XXI.

Piaget, J. (1976b). *Psicología y Pedagogía*. México: Ariel.

Ryle, G. (2005/1949). *El concepto de lo mental*. Barcelona: Paidós.

Varela, F. (2002). "El yo emergente". En: Brockman, J. *La tercera cultura. Más allá de la revolución científica*. Barcelona: Tusquets.

- Vygotsky, L.S. (1925). La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. En L.S. Vygotsky: Obras escogidas, Vol. 1, Madrid: MEC-Aprendizaje-Visor.
- Vygotsky, L.S. (1926). El significado histórico de la crisis de la psicología. Un estudio metodológico. En L.S. Vygotsky: Obras escogidas, Vol. 1. Madrid: MEC-Aprendizaje-Visor.
- Vygotsky, L.S. (1929). The problem of the cultural development of the child, 11. Journal al Genetic Psychology, 36, 414-434.
- Vygotsky, L.S. (1930). La psique, la conciencia, el inconsciente. En L.S. Vygotsky: Obras escogidas, Vol. 1, Madrid: MEC-Aprendizaje-Visor.
- Vygotsky, L.S. (1930). Sobre los sistemas psicológicos. Transcripción estenográfica corregida del informe leído el 9 de octubre de 1930 en la Clínica de Enfermedades Mentales de la 1ª Universidad estatal de Moscú. Del archivo personal de L. S. Vygotsky
- Vygotsky, L.S. (1934). Pensamiento y Palabra. En L.S. Vygotsky: Obras escogidas, Vol. I. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Vygotsky, L.S. (1968). Pensamiento y lenguaje. La Habana: Revolucionaria.