

DIALÉCTICA Y APRENDIZAJE EN THEODOR W. ADORNO Y LEV S. VYGOTSKY

Fabrizio Fallas-Vargas

Doctor en Estudios de la Sociedad y la Cultura y Profesor Catedrático e investigador de la Sección de Filosofía, Escuela de Estudios Generales, Universidad de Costa Rica (UCR), San Pedro – Costa Rica. Profesor y Coordinador de la Cátedra de Filosofía de la Escuela de Ciencias Sociales del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), Cartago – Costa Rica.

 <https://orcid.org/0000-0002-8837-2516> |  fv.fabrizius@gmail.com

FALLAS-VARGAS, Fabrizio. Dialéctica y aprendizaje en Theodor W. Adorno y Lev S. Vygotsky. *Transformação: revista de filosofia da Unesp, Marília*, v. 47, n. 3, e02400164, 2024.

Resumen: Este artículo aborda las relaciones entre dialéctica y aprendizaje dentro de las constelaciones de los universos conceptuales de Adorno y Vygotsky. En ese orden, se procede a analizar el conjunto de vínculos entre las principales categorías dialécticas que estructuran el enfoque dialéctico que caracteriza a ambos representantes de la tradición del pensamiento marxista (proceso, totalidad, mediación, campos de fuerza, contradictorio, praxis) y los vasos comunicantes que van desde la epistemología a la estética y que demuestran la pertinencia de las tareas del pensamiento frente a la transformación social. Finalmente, el artículo aborda la pregunta por un (im)posible horizonte analítico que surge, desde ambos pensadores, para pensar, hoy en día, enfáticamente la emancipación social y sus desafíos.

Palabras Claves: Aprendizaje. Dialéctica. Lev S. Vygotsky. Theodor W. Adorno. Teoría crítica.

FALLAS-VARGAS, Fabrizio. Dialectics and Learning in Theodor W. Adorno and Lev S. Vygotsky. *Trans/Form/Ação: Unesp journal of philosophy, Marília*, v. 47, n. 3, e02400164, 2024.

Abstract: This article addresses the relationships between dialectic and learning within the constellations of the conceptual universes of Adorno and Vygotsky. In that order, we proceed to analyze the set of links between the main dialectical categories that structure the dialectical approach that characterizes both representatives of the Marxist thought tradition (process, totality, mediation, fields of force, antagonism, praxis) and the communicating vessels that go from epistemology to aesthetics and that demonstrate the relevance of the tasks of thought in the face of social transformation. Finally, the article addresses the question of an (im)possible analytical horizon that arises, from both thinkers, to emphatically think about social emancipation and its challenges today.

Keywords: Dialectics. Learning. Theodor W. Adorno. Lev S. Vygotsky. Critical Theory.

Recibido: 30/04/2023 | Acepto: 03/12/2023 | Publicado: 03/05/2024

 <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2024.v47.n3.e02400164>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

DIALÉCTICA Y APRENDIZAJE EN THEODOR W. ADORNO Y LEV S. VYGOTSKY

Fabrizio Fallas-Vargas¹

Resumen: Este artículo aborda las relaciones entre dialéctica y aprendizaje dentro de las constelaciones de los universos conceptuales de Adorno y Vygotsky. En ese orden, se procede a analizar el conjunto de vínculos entre las principales categorías dialécticas que estructuran el enfoque dialéctico que caracteriza a ambos representantes de la tradición del pensamiento marxista (proceso, totalidad, mediación, campos de fuerza, contradictorio, praxis) y los vasos comunicantes que van desde la epistemología a la estética y que demuestran la pertinencia de las tareas del pensamiento frente a la transformación social. Finalmente, el artículo aborda la pregunta por un (im)posible horizonte analítico que surge, desde ambos pensadores, para pensar, hoy en día, enfáticamente la emancipación social y sus desafíos.

Palabras Claves: Aprendizaje. Dialéctica. Lev S. Vygotsky. Theodor W. Adorno. Teoría crítica.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Theodor W. Adorno, el positivismo quiso fundar la autonomía de la actividad científica sobre la disyuntiva entre conocimiento y el proceso real de la vida (Adorno *et al.*, 1973, p. 14-15). El carácter pretendidamente necesario de tal disyunción es, no obstante, desmitificado desde la óptica dialéctica al comprender ambos términos en su *mediación* concreta². En efecto, el proceso real de la vida atraviesa la propia autonomía del conocimiento, y, en consecuencia, su objetivación productiva, lo mismo que su función social, se encuentran mediadas socio-históricamente. Ello permite comprender dialécticamente un proceso de aprendizaje dentro las relaciones sociales que le constituyen, que bien pueden ser

¹ Doctor en Estudios de la Sociedad y la Cultura y Profesor Catedrático e investigador de la Sección de Filosofía, Escuela de Estudios Generales, Universidad de Costa Rica (UCR), San Pedro – Costa Rica. Profesor y Coordinador de la Cátedra de Filosofía de la Escuela de Ciencias Sociales del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), Cartago – Costa Rica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8837-2516>. E-mail: fv.fabrizius@gmail.com.

² Al respecto, sostiene Pozo (1997, p. 193): “Vygotskii (sic) rechaza por completo los enfoques que reducen la psicología, y en nuestro caso, el aprendizaje, a una mera acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas. Existen rasgos específicamente humanos no reducibles a asociaciones, como la conciencia y el lenguaje, que no pueden ser ajenos a la psicología. Pero esos rasgos no pueden estudiarse de espaldas al sustrato fisiológico, a lo mecánico. La voluntad integradora de Vygotskii (sic) queda clara en el siguiente párrafo: «Si la reflexología excluye del círculo de sus investigaciones los fenómenos físicos, por considerar que no son de su competencia, obra como la psicología idealista, que estudia lo psíquico sin relación alguna con nada más, como un mundo encerrado en sí mismo... Los estados psíquicos en sí mismos -fuera del espacio y las causas-no existen. Tampoco puede existir, por consiguiente, la ciencia que los estudie»”.

opresivas, pero también puede ser pensado críticamente desde las condiciones de posibilidad que estructuralmente niega y ello se traslada, en forma consecuente, a la dinámica del proceso de interacción que se condensa en todo aprendizaje. En efecto, para Adorno (1998, p. 43): “El individuo sólo se emancipa cuando se desgaja de la inmediatez de relaciones que en modo alguno son naturales, sino un simple resto de un estudio superado de evolución histórica, de un muerto que ni siquiera sabe de sí mismo que está muerto”.

La *mediación* como categoría de origen eminentemente dialéctico debe de ponderarse en la comprensión del entramado complejo en el que se articula el despliegue de procesos del conocimiento y la experiencia de aprendizaje en tanto que estructura tensa, cuya autonomía relativa permite al sujeto, precisamente, retornar en forma crítica-negativa-práxica (Marx, 1973) es decir, sin pérdida del objeto (Adorno, 1973, p.148; Marx, 1973) sobre su génesis sociohistórica.

La mediación de lo inmediato como nervio de la dialéctica (Zanolla, 2012; Fallas-Vargas, 2022, p. 46) atraviesa así, la experiencia de ese específico proceso constitutivo de sujeto que denominamos relación de “aprendizaje”, cuyo desarrollo se lleva a cabo en distintos momentos de un proceso diferenciado (Gavilán, 2009, p. 134) en el que los sujetos actúan sobre su propio aprendizaje, en lugar de ser “actuados” -en forma pasiva- por este. La consideración dialéctica de ese proceso, caracterizado por la apertura, el cambio, y el surgimiento de lo nuevo, retorna sobre los actores del aprendizaje. Así, la conciencia de la intervención en el proceso de *mediación*, distingue al “educador” del burócrata enquistado en el subsistema educativo³ y, si se quiere, desde una mirada crítico-decolonial, es lo que hace posible colocar el propio proceso de aprendizaje frente los desafíos que plantea la proyección de la *colonialidad* del saber y del poder (Quijano, 2020; Castro-Gómez, 2000) sobre las instituciones, las prácticas educativas y su función social en la actualidad.

En orden a la potenciación efectiva de procesos de aprendizaje, la *mediación* remite así, a entornos de interacción que se constituyen en *constelaciones* (Adorno, 1986, p.166) de experiencia, que condensan relaciones sociales intra-aula, intra-institucionales (interacción del sistema aula dentro del contexto de la institución de formación superior) y extra institucionales, siendo que el contexto de la institución se integra dentro de un subsistema educativo específico, cuya dinámica se comprende al interior de formaciones económico-sociales, indiscutiblemente referidas a un *sistema-mundo* (Wallerstein; Balibar, 1998, p. 193) y a su vez, a una *geopolítica del conocimiento* (Mignolo, 2003; Perrota, 2017; Walsh, 2003, 2009).

³ Al respecto, sostiene Adorno (1998, p. 69): “[...] jueces y funcionarios del Estado poseen, por delegación, algún poder efectivo, en tanto que la conciencia pública toma probablemente poco en serio el de los maestros que es un poder ejercido sobre sujetos que no lo son de pleno derecho, esto es, sobre niños. Si se menosprecia el poder del maestro es porque constituye la parodia del poder real, al que se admira”.

1 CATEGORÍAS Y ELEMENTOS DE DIALÉCTICA RELEVANTES EN ADORNO Y VYGOTSKY

1.1 TOTALIDAD CONCRETA

La totalidad concreta⁴ dentro de un abordaje de la experiencia de aprendizaje remite a la determinación de las relaciones que hacen de lo particular aquello que ha devenido, en su autonomía y articulación en tramas concretas⁵. En ese sentido, los procesos de pensamiento que caracterizan al sujeto no se limitan al ordenamiento clasificatorio y/o jerarquizado de determinado objeto, más bien remiten a la experiencia de dicho objeto y re-operan sobre el sujeto que sobre él interviene en forma creativa, contrastando su realidad *dada* por efectualización de posibilidades contenidas y no necesariamente manifiestas (Kosík, 1996, p. 53). De acuerdo con Adorno la totalidad es una categoría crítica, no afirmativa (Adorno *et al.*, 1973, p. 23) y ello con relación a la inteligencia no se reduce a la simple adaptación a una realidad o la adecuación identitaria (Adorno, 1973, p. 147; Sánchez Antonio, 2018, p. 61), sino que allende la percepción de la misma se parte de una cierta desadaptación (Mandel, 1980) que el sujeto debe de operacionalizar en su favor, para descubrir nuevas facetas del objeto, y en el mismo movimiento, re-descubrirse a sí mismo en su aprendizaje⁶.

1.2 PENSAMIENTO RELACIONAL

Articulado en forma constructiva con la categoría de *totalidad* concreta en su despliegue, resulta pertinente, traer a cuenta la distinción entre pensamiento reproductivo y pensamiento productivo⁷, aunque dialécticamente el primero no es más que un proceso

⁴ Sobre esta categoría, sostiene Marx (1980, p. 302): “[...] a la conciencia, para la cual el pensamiento conceptivo es el hombre real y, por consiguiente, el mundo pensado es como tal la única realidad –y la conciencia filosófica está determinada de este modo–, el movimiento de las categorías se le aparece como el verdadero acto de producción (el cual aunque sea molesto reconocerlo, recibe únicamente un impulso desde el exterior) cuyo resultado es el mundo; esto es exacto en la medida en que –pero aquí tenemos de nuevo una tautología– la totalidad concreta, como totalidad del pensamiento, es in fact [en los hechos] un producto del pensamiento y de la concepción, pero de ninguna manera es un producto del concepto que piensa y se engendra a sí mismo, desde fuera y por encima de la intuición y la representación, sino que, por el contrario, es un producto del trabajo de elaboración que transforma intuiciones y representaciones en conceptos. El todo, tal como aparece en la mente como un todo del pensamiento, es un producto de la mente que piensa y que se apropia de mundo del único modo posible, modo que difiere de la apropiación de ese mundo en el arte, la religión, el espíritu práctico. El sujeto real mantiene, antes como después, su *autonomía* fuera de la mente, por lo menos durante el tiempo en que la mente se comporte únicamente de manera especulativa, teórica. En consecuencia, también en el método teórico es necesario que el sujeto, la sociedad, esté siempre presente en la representación como premisa”.

⁵ De acuerdo con Kosík (1996, p. 63): “La concepción dialéctica de la totalidad no sólo significa que las partes se hallan en una interacción y conexión internas con el todo, sino también que el todo no puede ser petrificado en una abstracción situada por encima de las partes, ya que el todo se crea así mismo en la interacción de éstas”.

⁶ En este sentido, sostiene Adorno (1973, p. 153): “El sujeto es agente, no *constituens* del objeto; ello no deja de tener consecuencias para la relación entre teoría y praxis”.

⁷ Tal distinción habría sido introducida por la Gestalt original, Wertheimer, en *Pensamiento productivo*: “El pensamiento reproductivo sería aquel que consiste simplemente en aplicar destrezas o conocimientos adquiridos con anterioridad a

menor realizado por el entendimiento cuya función es el procesamiento y clasificación de las sensaciones, esto es, en dialéctica, reproducir no es lo mismo que pensar (Kant, 1985, p. 93).

A ello habría que añadir la necesaria transformación del propio sujeto, en dicha operación sobre los elementos, que, en lugar de limitarse a la vía generalizadora, asciende a lo concreto relacional, y en ello deviene una experiencia de aprendizaje en la cual el sujeto se constituye en tanto que autónomo.

Dado que la elaboración relacional es fundamental en tanto que condición productiva del pensamiento, y, en este caso, del aprendizaje entendido como proceso, resulta fundamental ponderar la forma en la que se disponen los recursos materiales y afectivos de mediación (Rodríguez, 2013), y en ese sentido establecer las condiciones del sujeto que aprende en el alcance de sus metas en esos campos⁸ y alcance “zonas” de desarrollo inéditas. En efecto, el pensamiento dialéctico articula relaciones de particularidad-totalidad, sin que lo particular sea sobredeterminado ni devaluado. Así, cuanto más determinado resulta el pensamiento “más” verdadero, lo que en dialéctica significa que la inmersión en el objeto de análisis (Adorno, 1986) permite al sujeto un grado mayor de autocercioramiento y de potencia en sus capacidades de investigación crítica.

1.3 EL COMPONENTE SOMÁTICO

Una aproximación dialéctica al aprendizaje trasciende la ponderación subjetiva de capacidades, en tanto que integra la totalidad del entorno dentro del cual el ser humano se desenvuelve en interacción con otras especies vivientes, con otros seres humanos y realiza sus aprendizajes. En ese sentido ha de recapitularse la importancia de la categoría adorniana de *mimesis*⁹ en la que se esconde la “[...] pista de aquella utopía que podría sacudir la estructura del dominio” (Tafalla *apud* Adorno, 2003, p. 164). Es decir, que desde un criterio de ingreso

situaciones nuevas. Así, por ejemplo, todos hemos aprendido a aplicar de modo reproductivo la ecuación del ‘binomio de Newton’ para hallar el cuadrado de una suma: $(a+b)^2 = (a^2+b^2+2ab)$. En cambio, el pensamiento productivo sería aquel que implicaría el descubrimiento de una nueva organización perceptiva o conceptual con respecto a un problema, una comprensión real del mismo” (Pozo, 1997, p. 171).

⁸ Para estos efectos, puede ser interesante implementar procesos significativos cuya especificidad excede los contornos de este estudio, pero que son importantes para la elaboración de pensamiento crítico y autónomo, en/desde el desarrollo de: trabajo en equipo, pensamiento crítico, comportamiento analítico, herramientas de inferencia, desarrollo de ejercicios de interpretación, contextualización del conocimiento producido en la realidad local y/o casos concretos, producción de conocimiento nuevo, herramientas de investigación, comportamiento autónomo, trabajo de equipo interdisciplinario, flexibilización mental, rigor investigativo, honestidad intelectual, estrategias de planeamiento, gestión de proyectos, producción de materiales creativos, de contrastación y reconstrucción de conocimiento, componentes de razonamiento lógico-inductivos y deductivos, comportamiento autónomo.

⁹ Con relación a la experiencia mimética, sostiene Tafalla (2003, p. 164): “Permitir el libre despliegue de las tendencias miméticas del individuo en equilibrio con una racionalidad negativa no sólo conjura la amenaza de una mimesis violenta, sino que es necesario para el desarrollo pleno del individuo. La formación de un ser humano en todas sus capacidades exige,

materialista-dialéctico, no se parte de la base platónica dualista que separa lo cognitivo y lo corpóreo-afectivo en términos de aprendizaje, sino que más bien la base somática es absolutamente fundamental en Adorno y Vygotsky (Sánchez-Moreno, 2017, p. 102; Vygotsky, 1931) para pensar la experiencia de aprendizaje en tanto que experiencia de lo *sensible estético* (Vygotsky, 1926) y tridimensional, a saber: a) Como *experiencia ético-política* en la que la racionalidad resulta dirigida a la convivencia y el establecimiento de relaciones sociales y políticas antagónicas a lo que Adorno llama el *hechizo identificatorio* (Adorno, 1986), que se limita a pensar la relación de aprendizaje en sí misma o en sentido autoreferencial, y más bien, dicha racionalidad mimética, apunta a la consideración del sujeto que aprende en tanto que pedazo de naturaleza y su sentido heteroreferencial -en tanto que relación del sujeto con relación a otros sujetos sintientes, la naturaleza y otras especies animales- (Tafalla, p. 171). Una ética (Vygostky, 1926) y una epistemología liberada del *hechizo identificatorio* (Adorno, 1998, p. 42) que caracteriza las formaciones económico sociales de la modernidad capitalista/colonial) se reconfigura al articular(se) con ellas, mediante la *cercanía*, en lugar del distanciamiento; *solidaridad*, y no la indiferencia y el *afecto* en lugar de la agresión (Fallas-Vargas, 2019, p. 32); b) en tanto que *experiencia estética* en la que el sujeto que aprende accede a lo real en el deleite de su cuerpo y la expresión de sus afinidades artísticas, líricas, plásticas, musicales, poéticas, en el juego (Cabeza Hernández, 2018), y en ese sentido busca erotizar al mundo para convertirlo en un espacio de placer y gozo de los sentidos; c) como experiencia *lógica*, mediante la cual el sujeto que aprende organiza, jerarquiza y sintetiza, tornando comunicable la información que obtiene de su intercambio con el entorno.

La función del lenguaje, para Vygotsky constituye un referente fundamental para comprender el funcionamiento es implicaciones de la internalización de la experiencia. El lenguaje en tanto que producción simbólica objetiva es apropiado por el sujeto en tramas de relacionalidad intersubjetiva y es transformado intrasubjetivamente (transformación estructural-funcional), motivando la movilización inmanente del proceso psicológico superior (en sus desarrollos afectivos, argumentativos, volitivos, cognitivos) y de la dinámica del aparato psíquico.

En ese sentido, Baquero (1997, p. 52-53) sostiene:

Mientras las herramientas físicas se orientan esencialmente a la acción sobre el mundo externo, colaborando en la transformación de la naturaleza o el mundo físico, los instrumentos semióticos parecen estar principalmente orientados hacia el mundo social, hacia los otros. No escapa que el lenguaje, como ejemplo de uno de los instrumentos semióticos más versátiles y desarrollados, reúne la potencialidad de poder ser dirigido y utilizado con funciones y características diversas [...] El lenguaje aparece orientado centralmente hacia 'otro', pero su poderoso efecto en la constitución subjetiva y el desarrollo cognitivo radica en su propiedad de poder orientarse, a su vez, hacia el propio sujeto, hacia sí mismo [...]tal efecto del lenguaje sobre sí comienza

contra los ideales de autenticidad que sólo llaman a perseverar en un yo encerrado en su propia prisión, salir fuera de uno mismo y aprender a enriquecerse de lo diferente”.

en la inserción del sujeto en actividades mediadas, en principio comunicativas. El lenguaje incide sobre el sujeto, en un inicio, por ser este interpelado como sujeto parlante, o potencialmente parlante.

Este proceso que se acaba de describir, ciertamente no hace sintagma con un sujeto reactivo que imitaría las percepciones de orden exterior, y que se alojarían en una suerte de receptáculo denominado conciencia (abstracta), sino que justamente los procesos de internalización son los que configuran el orden concreto de la consciencia de un sujeto actuante y en razón de los cuales, desde su más tierna infancia, el sujeto traza nuevos vínculos relacionales entre funciones que permitirán su autorregulación. De hecho, el desarrollo de procesos psicológicos superiores supone la re-operación sobre el aparato psíquico, produciendo transformaciones en el orden concreto de los entramados relacionales que constituyen la dinámica psíquica.

1.4 CAMPO DE FUERZAS

La dinámica relacional del sujeto con su entorno y con otros sujetos operan sobre el funcionamiento intelectual del sujeto, al tiempo que se expresan a nivel psíquico. En dialéctica, lo anterior puede ser entendido mediante la categoría adorniana de *campo de fuerzas*, en donde la experiencia mediada supera la mera exposición inmediata a los estímulos.

Al respecto, advierte Adorno (1981, p. 67):

La dialéctica [...] hace justicia al campo de fuerzas, en el que todo lo individual se encuentra ya de antemano socialmente preformado, pero en el que nada se realiza sino a través de los individuos; y las categorías de particular y general, de individuo y sociedad han de darse por buenas tan poco como las de sujeto y objeto, de igual forma que no ha de interpretarse el proceso entre una y otra cosa como si aconteciese entre dos polos inmutables: sólo en la concreción histórica se tiene que formar la participación de ambos momentos, lo que en definitiva son.

Del carácter mediado de las interacciones en cantidad y cualidad (ello no necesariamente convoca complejidad creciente, sino que puede involucrar el gesto de lo particular, e incluso no expresado por medio de lenguaje articulado, pero igualmente capaz de manifestar un concreto que sí es articulado, tal como lo hace el movimiento del cuerpo al expresar la acción que resuelve el pensar), la experiencia de aprendizaje se revela significativa y enriquecedora, y en ese sentido la relación del sujeto con el objeto adquiere un estatuto de grado superior, en funciones hermenéuticas y de racionalidad totalizante, ante la presencia de estímulos particulares, constantemente mudables y que constituyen la experiencia dialéctica de aprendizaje.

En este orden de ideas, Baquero (*apud* Rivière, 1997, p. 52) subraya acerca del componente relacional que caracteriza la psicología dialéctica vigotskyana, en la que el sujeto no es un punto de partida sino el resultado de sus relaciones sociales:

[...]el sujeto [...] no es un reflejo pasivo del medio ni un espíritu previo al contacto con las cosas y las personas. Por el contrario, es un resultado de la relación. Y la conciencia no es, por así decirlo, un manantial originante de los signos, sino que es un resultado de los propios signos. Las funciones superiores no son solamente un requisito de la comunicación, sino que son resultado de la comunicación misma.

1.5 MEDIACIÓN Y PROCESO

La elaboración del aprendizaje desde la dialéctica remite también a categoría de *mediación* (Hegel, 2000)¹⁰ en torno al cual se articulan los planteamientos de Adorno y Vygotsky (Zanolla, 2012). En este sentido el desarrollo de las funciones cognitivas, el trabajo del pensamiento es esencialmente mediado en dialéctica, y esto es fundamental para comprender dialécticamente el aprendizaje. La base de este se compone en primera instancia de la adquisición conceptual y de estrategias que sirven de insumo para la realización del esfuerzo material, pero que sólo en el articulado relacional que se lleva a cabo en el pensamiento y la acción van configurando la autoconciencia del significado de los procesos que se han realizado, por un lado, y de las estrategias desplegadas por el sujeto en su experiencia de aprendizaje, por otro. Ambos procesos permiten constituir vectores motivacionales que se constituyen en la antesala del emprendimiento de nuevos procesos. El planteamiento dialéctico de Vygotsky (1991/1935) implica la crítica a la familiaridad de lo dado que deviene hipostasiado en la epistemología del positivismo y el empirismo (Adorno, 1973), que resulta incapaz de establecer mediaciones que permitan la comprensión de los fenómenos que pretende explicar¹¹.

Ciertamente para Vygotsky (1991/1935, p. 105), una explicación causal, en sentido dialéctico no se conforma con la inmediatez de lo observado, sino que transgrede

¹⁰ En la *Enciclopedia de las Ciencias filosóficas* de 1817 dice Hegel (2000, p. 164-165): “El pensar en cuanto actividad de lo particular sólo tiene las categorías como producto suyo y contenido. Éstas, tal como las retiene el entendimiento, son determinaciones limitadas, formas de lo condicionado, de lo dependiente y mediado. Para el pensar que se limita a ellas, lo finito, lo verdadero, no es; no puede dar el paso hasta él [...] Estas determinaciones del pensamiento se llaman también conceptos; consiguientemente, concebir un objeto no significa otra cosa que captarlo bajo la forma de algo condicionado y mediado, con lo cual, cuando este objeto es lo verdadero, infinito o incondicionado, concebirlo significa cambiarlo en algo condicionado y mediado, y de esta manera, en vez de captar lo verdadero pensándolo, convertirlo más bien en no verdadero”.

¹¹ Sobre este proceso advierte Vygotsky (1991/1935, p. 101-103): “El paso del concepto descriptivo al explicativo no se realiza por medio de la simple sustitución de unos conceptos por otros [...] El análisis fenomenológico o descriptivo toma el fenómeno tal cual es externamente y supone con toda ingenuidad que su aspecto exterior o la apariencia del objeto coinciden con el nexos real, dinámico-causal que constituye su base. El análisis genético-condicional se inicia poniendo de manifiesto las relaciones efectivas que se ocultan tras la apariencia externa de algún proceso. El último análisis se interesa por el surgimiento y la desaparición, las causas y las condiciones y por todos los vínculos reales que constituyen los fundamentos de algún fenómeno”.

su límite al penetrar motivaciones, intenciones y experiencias que otorgan a lo observable su inteligibilidad efectiva:

[...] en psicología solemos encontrar con bastante frecuencia procesos ya fosilizados, es decir, por haber tenido un largo periodo de desarrollo histórico, se han petrificado. La fosilización de la conducta se manifiesta sobre todo en los llamados procesos psíquicos automatizados o mecanizados. Son procesos que por su largo funcionamiento se han repetidos millones de veces y, debido a ello, se automatizan, pierden su aspecto primitivo y su apariencia externa no revela su naturaleza interior; diríase que pierden todos los indicios de su origen. Gracias a esa automatización su análisis psicológico resulta muy difícil [...] no debemos interesarnos en el resultado acabado, ni buscar el balance o producto del desarrollo, sino el propio proceso de aparición o el establecimiento de la forma superior tomada en su aspecto vivo. Para ello, el investigador debe transformar frecuentemente la índole automática, mecanizada y fosilizada de la forma que nos interesa, a sus momentos iniciales para tener la posibilidad de observar el proceso de su nacimiento. En ello, tal como ya dijimos, radica, la misión del análisis dinámico.

Para una aproximación dialéctica al aprendizaje estas intelecciones vygotskianas son fundamentales, puesto que el estudio del aprendizaje y particularmente el desarrollo de procesos de pensamiento superior, se articula en su dimensión sociohistórica, su génesis, la configuración y transformación de estos procesos. Cualquier instrumento que tenga por objeto la medición, o bien, la realización de actividades para diagnosticar, investigar la atención, la memoria, el razonamiento, la solución de problemas no ha de sustraer estos procesos de la totalidad concreta (Adorno *et al.*, 1973, p.24), que se constituye en la actividad psíquica de sujetos efectivos, al interior de una realidad sociohistórica que los excede y que, al tiempo, se encuentran en condiciones de transformar práxica-críticamente (Marx, 1973). La autonomía relativa de cada uno de estos procesos hace que sus transformaciones incidan en la retícula de los otros sistemas que constituyen la dinámica psíquica, por lo que resultan de capital importancia a nivel heurístico, sus momentos de tensión.

El carácter conflictivo de la dinámica psíquica nos conduce a la matriz conflictiva de cultura y naturaleza, pero, en su momento enfático, a saber: el de *mediación*. En orden a pensar tal mediación, el criterio de ingreso materialista y dialéctico de Vygotsky se muestra al formular la categoría de *Procesos Psicológicos Superiores*, de origen sociohistórico, y que expresan/son expresados en el uso de instrumentos de mediación. Dicha categoría, a su vez, encuentra su tensión en *Procesos Psicológicos Elementales* (memoria, percepción sensorial, impulso), ligados a aquello que de naturaleza se manifiesta en el sujeto y que le emparenta con biológicamente otras especies.

En virtud de lo anterior, el sujeto extrae como resultados sus propios procedimientos para la solución creativa de problemas específicos (Vygotsky, 1926), al adquirir la consciencia de las condiciones necesarias para el logro y también al comprender las razones de su momento negado (o las condiciones en las cuales se genera la desestimación del esfuerzo realizado y que

al ser accesibles y, esencialmente transformables no se traducen en un elemento pernicioso en tanto que obstáculo motivacional, para hacer uso de la terminología gestáltica (Fallas Vargas, 2008), esto es, en un factor generador de fracaso), proceso que se lleva a cabo a través de lo que en dialéctica se denomina “contragolpe del objeto”.

1.6 CONTRAGOLPE DEL OBJETO

Dialécticamente interesa en este momento de contragolpe (Hegel, 1991, p. 99), la formulación oportuna del cuestionamiento que realiza el sujeto mediador docente, el diálogo sostenido y la retroalimentación que le enriquece con nuevas y más complejas determinaciones que aportan a la verdad del objeto (es decir, su elaboración crítica) y la consciencia en su desarrollo, siendo que en este proceso la identificación institucional del sujeto estudiante como “pasivo” ha pasado a ser superada, en el entorno que ha configurado la mediación dialéctica, y la producción recíproca de procesos de pensamiento crítico-autónomo y la generación activa de intelecciones, interpretaciones y evaluaciones. Ello puede ser desconcertante porque si el sujeto no se mira en el objeto, puede quedar varado en el proceso de conocimiento. Es un momento en el que el sujeto deviene objeto, al hacerse uno con el contenido, pero permite igualmente visualizar un conjunto de posibilidades y en/desde ellas se auto-conoce.

Así, en Vygotsky, en conformidad con una analítica que parte de un criterio de ingreso materialista y dialéctico, se coloca en primer plano la dinámica al interior de la totalidad concreta que se expresa en las funciones de la conciencia, a saber: “[...] todas las propiedades fundamentales características del conjunto y constituye una parte viva e indivisible de la totalidad” (Vygotsky, 1993, p. 19). En ese sentido, el abordaje del sujeto y su comportamiento se lleva a cabo dentro del marco de interacción pensamiento y lenguaje, siendo que el pensamiento lingüístico habría de ser elaborado en correspondencia con la unidad de análisis constituida por los elementos *palabra-significado*; y, la unidad de experiencia prefigurará a su vez la unidad de análisis para ingresar al estudio de la integración de sujeto y sus condiciones sociohistóricas.

En este sentido, como sabía Hegel, la verdad del proceso de aprendizaje no está en el producto, sino en el proceso (Freire; Faúndez, 1986), dentro del cual los sujetos se transforman al interior de la mediación que se resuelve en el proceso de aprendizaje. Precisamente al interior de este proceso el sentido aportado a los estímulos nuevos de carácter teórico-práctico se efectualiza recíprocamente. En la mediación, si lo vemos en directamente en el proceso de aprendizaje, el sujeto que aprende ha logrado elaborar esfuerzos que involucran el uso de instrumentos de mediación lingüística, conceptuales, y ha desarrollado procesos para la resolución de problemas, al tiempo que los demás sujetos que intervienen en el proceso de aprendizaje (incluidas/os docentes) logra elaborar críticamente la consciencia de su participación. Así las cosas, el uso de instrumentos de mediación de los contenidos se hace

más riguroso, eficiente y eficaz, de cara a los contenidos, que aparecen en forma modificada, novedosa y retadora, ofreciendo la posibilidad de nuevos desarrollos.

De ahí que, dentro de los contornos de la crítica vygotskyana, se comprende que la psicología tradicional, se niegue a sí misma el acceso a la dinámica concreta del proceso que asume el despliegue de etapas de desarrollo superior (que en términos de estructura no se autoexplican) en tanto que recapitulación conflictiva de las primarias. En este sentido, el criterio de ingreso dialéctico de Vygotsky (1987, p. 74) se manifiesta en el abordaje efectivo, material del objeto, en este punto, al igual que en la importancia de la categoría de *mediación* toda vez que el estudio histórico, consiste en

[...] la utilización de la categoría del desarrollo en la investigación de los fenómenos. Estudiar algo históricamente quiere decir estudiarlo en movimiento. Ésta es la exigencia fundamental del método dialéctico. Abarcar en la investigación el proceso de desarrollo de alguna cosa en todas sus fases y cambios – desde que surge hasta que desaparece – es lo que significa en esencia descubrir su naturaleza, describir su esencia, ya que sólo en movimiento, el cuerpo muestra lo que es.

En polémica con la epistemología empirista y sus derivas psicológicas (Vygotsky, 1991), caracteriza su aparato teórico en razón de sus criterios de ingreso dialécticos, materialistas, monistas (es decir que asume la realidad como una totalidad diferenciada y no dicotómica) que se conocen en forma más general con el nombre de *Teoría Sociohistórica*. Actualmente y como lo entienden Adorno y Vygotsky, los problemas de la educación y la epistemología son también problemas de la psicología y de la economía política (Adorno, 1998), dentro de la tradición de pensamiento dialéctico, siendo que sus categorías, se deben entender nunca en forma estática, sino en movimiento, nunca en forma abstracta ni fragmentada, sino en su totalidad, tal como lo exige dialécticamente la vida del concepto (Adorno, 1986). Así, una elaboración del aprendizaje no dialéctica acabará fracturando la experiencia del sujeto de producir conocimiento en procesos de memoria, atención, pensamiento, dada una sobredeterminación del sujeto o bien del objeto.

1.7 EL CONFLICTO O CONTRADICTORIO

En la dialéctica el sujeto conoce el objeto a través de aproximaciones sucesivas, sin que el objeto sea agotable, esto es, que el desarrollo del conocimiento es característicamente asintótico. Pero, dialécticamente, el proceso no acaba ahí. Al conocer el objeto, éste plantea problemas nuevos, por la modificación que el sujeto sufre y le imprime; este es el momento que se denomina el contragolpe del objeto. La lógica dialéctica conduce al litigio, al desacuerdo (Rancière, 1996), lo que exige poner en relación concreta lo que aparece aislado/desvinculado, el destaque de lo no idéntico en lugar de lo idéntico. Dialéctica es la lógica de

la interrelación, al comprender la génesis de lo actual, y las potencias que se estructuran en lo actual (que no es idéntico, sino conflictivo, y esto último en dialéctica carece de contenido de valor, es decir, que exista conflicto en el universo conceptual de la dialéctica no indica “malo”, o un estatuto pernicioso que violenta una presunta armonía, sino que es un dato que caracteriza en forma de lo real y que el pensamiento debe comprender en su movimiento, que es el movimiento de la totalidad en tanto que una red de relaciones en proceso de despliegue, no como cosa acabada. Por ello, todo aquello que tiende a la petrificación, la naturalización de lo dado, lo establecido, es antagónico a la lógica de dialéctica, que sabe de la transitoriedad. Al pensar, sabemos hoy, construimos redes de vínculos (Elosúa; García, 1993), y cuanto mayor sea su complejidad, se incrementa la potencia de nuestro pensamiento, ese esfuerzo de reticularización presente tanto en Adorno como en Vygotsky como exponentes diversos de la tradición del pensamiento dialéctico, exige pensar la filogenia y la ontogenia, a saber: a) la *trama material de la historia* (formulación dialéctica de Marx); b) la retórica interna del sujeto reflexivo (formulación dialéctica cara al idealismo alemán) que caracteriza la autoconciencia del espíritu, sin linealidades ascendentes, sino del sujeto que puede reflexionar sobre su propio saber, en medio del choque intersubjetivo de concepciones antagónicas. Dicho saber se encuentra atravesado por tensiones que hundan sus raíces en intereses prácticos, y, es precisamente la dialéctica la que realiza una crítica interna o inmanente de las concepciones en juego porque sabe que cada progreso del discurso expresa en forma específica el entramado sociohistórico al interior del cual emergen sus posibilidades efectualizadas y negadas, toda vez que, como advierte Adorno (1998, p. 109): “[...] la reflexión puede ponerse[...] tanto al servicio del dominio ciego como de su contrario”. En efecto, el basamento epistemológico de Vygotsky hunde sus raíces en el materialismo, que igualmente es un aspecto crucial para comprender la dialéctica negativa adorniana (Adorno, 1986, 1991, p. 94; Fallas-Vargas, 2019, 2022). Su proyecto, explícitamente se dirige a la producción de una psicología marxista, mediante una elaboración de la historia del pensamiento psicológico y de la historia del propio objeto psicológico como exigencia de consistencia teórico-metodológica.

Vygotsky (1991, p. 270) busca formular una ciencia psicológica en diálogo con la dialéctica materialista, y para ello es necesario dotarle de un marco conceptual y explicativo lo suficientemente poderoso para que no se pierda contacto con el objeto y el campo de determinaciones que le caracterizan y que además hay que explicar, como advierte:

La regularidad en el cambio y desarrollo de las ideas, la aparición y la muerte de los conceptos, incluso el cambio de categorizaciones, etc., todo ello puede explicarse científicamente si se relaciona la ciencia en cuestión: 1) con el sustrato sociocultural de su época, 2) con las leyes y condiciones generales del conocimiento científico, 3) con las exigencias objetivas que plantea al conocimiento científico la naturaleza de los fenómenos objeto de estudio en el estado actual de la investigación. Es decir, en último término, con las exigencias de la realidad objetiva que estudia la ciencia en cuestión.

Las transformaciones histórico-sociales (producción material, simbólica, libidinal) se expresan, internalizadas en la subjetividad, en formas de conciencia y conducta, y en ese sentido, para Vygotsky resultan radicalmente relevantes, las categorías de *trabajo* (Marx, 1999, p. 107), y de *praxis crítica* (Marx, 1973, p. 11), que en el caso de Vygotsky funcionan como unidades de análisis¹².

La mediación naturaleza-cultura a nivel ontogenético se expresa asimismo en el abordaje vygotskyano del desarrollo individual, en la medida en que se lo comprende de forma indisoluble de las tramas sociales relacionales en las que adquiere su constitución como sujeto constructor de conocimiento, de historia, y de aprendizaje. De ahí que, para Vygotsky, en consonancia con lo anterior, la psicología debe transformarse en dialéctica, y abarcar de esa forma “[...] la naturaleza, el pensamiento, la historia” (Vygotsky, 1991, p. 389).

2 DIALÉCTICA EN ADORNO Y VYGOTSKY: ¿UNA ARTICULACIÓN (IM)POSIBLE?

Como punto de partida, que los sujetos activos se constituyen al interior de tramas relacionales efectivas que se encuentran en la génesis de procesos psicológicos superiores, es decir, no son un dato. Ello es definitivamente un horizonte de afinidades entre Adorno y Vygotsky, en tanto que representantes específicos de la tradición de pensamiento marxista, quienes entienden al sujeto no como una entidad previa a sus relaciones sociales, sino que el criterio de ingreso en ambos casos es el de un sujeto sociohistóricamente construido y situado. Ciertamente la actividad del sujeto remite a la apropiación sociohistórica de instrumentos semióticos, particularmente el lenguaje, por medio de internalización de prácticas y producciones simbólicas (objetivas), siendo central en consecuencia, la categoría de mediación (Zanolla, 2012; Adorno, 1986, p. 173). A su vez, el sujeto se reconfigura al interior del proceso de apropiación, complejización y diversificación de efectualizaciones (estructurales-funcionales) de procesos psicológicos superiores en Vygotsky.

Para Adorno, la forma que adquiere esta reconfiguración en el sujeto es *la constelación* (Adorno, 2013), de la cual el lenguaje es precisamente un modelo (Adorno, 1986, p. 165) de carácter relacional capaz de representar desde fuera lo aquello que excede el contenido identificatorio del concepto. Así, la relación aprendizaje y dialéctica implica una transformación de entornos relacionales (ontogénesis) que se encuentran en la génesis de la actividad consciente y reconfiguran tanto cualitativamente las determinaciones biológicas (procesos psicológicos elementales) de la especie, como procesos psicológicos superiores

¹² El trabajo humano, en Marx (1999), comporta la transformación de la naturaleza para la propia producción del sujeto, dado que en tanto que sujeto es naturaleza también, pero es algo más: praxis que se autoconstituye como capaz de dar carácter a sus propios procesos productivos. En dicho proceso emerge el conjunto de producciones simbólicas que denominamos cultura, en tanto que “suma de operaciones y normas que distancian nuestra vida de la de nuestros antepasados animales, y que sirven a dos fines: la protección del ser humano frente a la naturaleza y la regulación de los vínculos recíprocos entre los hombres” (Freud, 1983 p. 51).

rudimentarios que han pasado a la apariencia de “segunda naturaleza” y que se manifiestan en forma petrificada, automatizada.

En razón de lo anterior, resulta estratégico en términos de aprendizaje, la capacidad de producción inter/intrasubjetiva de instrumentos de mediación potenciadores - que posibiliten la internalización de prácticas y producciones simbólicas, al tiempo que pongan en tensión aprendizajes en *lo actual* con lo que ha de ser aprendido en el orden de *despliegue* - de *procesos psicológicos superiores* en Vygotsky, y que en Adorno remiten a la puesta en tensión del aprendizaje derivado de reacciones heterónomas al interior de una racionalidad totalitaria/identificatoria (Adorno, 1973) con sus condiciones de posibilidad que son definidas como imposibles desde el orden imperante (Dias, 2022). Es decir, la producción de tramas relacionales de socialización de retículas conceptuales complejas o constelaciones en el caso de Adorno, configuran *procesos de pensamiento crítico autónomo* en el orden intrasubjetivo, fundamentalmente de tipo metacognitivo e intersubjetivo, a través de una *Mediación* reticular-erótica (potenciadora de procesos de pensamiento superior y actividad inédita autoconstituyente, es decir práxica) del proceso en términos de totalidad, siendo que en los términos del planteamiento adorniano, pensar es la resistencia a lo impuesto (Adorno, 1986, p.29). En ese sentido, el despliegue por parte de los sujetos que intervienen en el proceso de aprendizaje habrá de incorporar una mirada retrospectiva en orden a preparar el vínculo de los aprendizajes realizados con aquellos que estarían en proceso de articulación con otros objetos de aprendizaje. Se tratará de realizar un trazado de apertura a lo diferente o no idéntico como matriz de despliegue hacia zonas de desarrollo potencial.

El *campo epistémico* en donde los sujetos se construyen en tanto que sujetos -praxis crítica- opone entornos de aprendizaje concretos, a la aparición de identificaciones sistémicas (por ejemplo, las identificaciones alumno, profesor desde posicionamientos autoritarios). Estas identificaciones sistémicas son aquellas rotulaciones que derivan de un *currículum oculto* opresivo (Giroux, 1997, p. 67), fundado en la transmisión de contenidos y la reproducción mecánica procedimental, en donde el *ethos* o despliegue comportamental resulta ser un conjunto frágilmente articulado, acaso una solución de compromiso para satisfacer formalmente fines formativos. Estas identificaciones sociales tienen la función de reproducir dentro del aula las asimetrías sociales, el des-estímulo de la divergencia y su eventual penalización, como la prohibición para el profesorado (Adorno, 1998) de expresar en forma autónoma, sus criterios acerca del ámbito de lo político y la realidad local. Ello descontextualiza la educación al convertirla en *espacio ideológico/apologético*, en donde el objeto social desaparece y los sujetos aparecen más bien sujetados a las prácticas reconocidas como adecuadas por el orden establecido.

La *des-identificación* o el desamarcarse del *hechizo identificatorio*, resulta en este sentido experiencia autoconsciente de las propias capacidades y su reconocimiento compartido en un

entorno mediado que se manifiesta en la práctica autónoma y la propuesta crítica dentro de una totalidad compuesta por tramas complejas, tensas, conflictivas de interacción de sujetos y objetos diversos, en donde la tensión no se resuelve en llamada de atención de una autoridad escolar(izada) sino en fuelle del pensamiento superior y la apropiación de destrezas que le componen de cara a la transformación social.

CONSIDERACIONES FINALES

La relación entre la dialéctica y el aprendizaje plantea el diálogo, y el colectivo, en donde el desacuerdo se pondera como elemento problematizador, y como condición vital para la apropiación y la construcción del conocimiento, dado que el objeto de reflexión es tensionado - en lugar de ser meramente asimilado por el sujeto que aprende, entendido como tabula rasa- al tiempo que lo es el sujeto en formaciones económico-sociales contemporáneas. Adorno y Vigotsky, en sus respectivos planteamientos dentro de la tradición materialista de la dialéctica, realzan la relevancia epistémica de la *praxis*, no como se ha conceptualizado en forma vulgar, como si se tratase de una “práctica” asumida mecánicamente en forma más o menos homogénea, sino en sentido estricto, en tanto que la categoría de *praxis* remite al proceso de autoconstitución de sujetos, o proceso de liberación de tramas sociales asimétricas, ante las cuales, la educación, utilizada como instrumento de dominación (Giroux, 1997 p. 236) funciona como elemento ideológico, esto es, sancionador de dichas asimetrías. En esta postura el contenido material del proceso de aprendizaje se afina en torno a la crítica como forma de racionalidad negativa, es decir, la crítica entendida como disruptiva de los mecanismos de autoconservación, cuya introyección, de acuerdo con el principio de actuación/rendimiento (Marcuse, 1986, p. 50) configura en el sujeto, un amasijo de reflejos condicionados, es decir, un pseudosujeto que pasa a convertirse en una corporeización del superyó, y por ende refractario a la transformación social. Pero en la dialéctica el proceso del pensamiento remite al despliegue del cuerpo como un todo. Pensar requiere el acto de identificar (Adorno, 1986), ciertamente, pero no se agota en ello, existe un *plus* en el deseo/potencia del cuerpo (Vygotsky, 1931). Su elucidación requiere abrir horizontes a la *praxis* crítica, la creatividad y la lucidez, lo mismo que activar entornos, estimular los vectores del aprendizaje en los que se pueda construir sin temor al surgimiento de lo nuevo.

REFERENCIAS

- ADORNO, T. W. **Consignas**. Buenos Aires: Amorrortu, 1973.
- ADORNO, T. W. **Tres estudios sobre Hegel**. Madrid: Taurus, 1981.
- ADORNO, T. W. **Dialéctica negativa**. Madrid: Taurus, 1986.
- ADORNO, T. W. **Actualidad de la filosofía**. Barcelona: Paidós, 1991.

- ADORNO, T. W. **Educación para la emancipación**. Madrid: Morata, 1998.
- ADORNO, T. W. **Introducción a la dialéctica**. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2013.
- ADORNO, T. W. *et al.* **La disputa del positivismo en la sociología alemana**. Barcelona: Grijalbo, 1973.
- BAQUERO, R. **Vigotsky y el aprendizaje escolar**. Madrid: Aique, 1997.
- CABEZA HERNÁNDEZ, M. A. Arte-líer- estrategias lúdico pedagógicas basadas en el arte, experiencias sensoriales y expresión para el aprendizaje en primera infancia. **Revista Boletín Redipe**, v. 7, n.12, 106-114, 2018. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/650>. Visitado el: 22 Ene. 2023.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (ed.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas**. Caracas: UNESCO, Unidad Regional de Ciencias Sociales y Humanas para América Latina y el Caribe, 2000.
- DIAS, M. A. S. Educação, experiência formativa e pensamento dialético em Theodor W. Adorno. **Trans/Form/Ação: Revista de Filosofia**, v. 45, n. 4, p. 159-178, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2022.v45n4.p159>. Visitado el: 20 Ene. 2023.
- ELOSÚA, M. R.; GARCÍA, E. G. **Estrategias para enseñar y aprender a pensar** (v. 1). Madrid, España: Narcea, 1993.
- FALLAS VARGAS, F. Gestalt y Aprendizaje. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, v.8, n.1, p.1-12, 2008. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44780107>. Visitado el: 5 Oct. 2022.
- FALLAS-VARGAS, F. Cuerpo, naturaleza y rebelión: el componente somático en el pensamiento de Adorno y en la dialéctica negativa. **Bajo Palabra - Revista de Filosofía**, Época n. II, n. 21, p. 19-38, 2019. Disponible en: DOI: <https://doi.org/10.15366/bp2019.21.001>. Visitado el: 21 Ago. 2022.
- FALLAS-VARGAS, F. La idea de una dialéctica modificada y la filosofía en el pensamiento de Theodor W. Adorno. **Revista de Filosofía**, v. 47, n. 1, p. 139-156, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.5209/resf.66544>. Visitado el: 21 Ago. 2022.
- FREIRE, P.; FAÚNDEZ, A. **Hacia una pedagogía de la pregunta: conversaciones con Antonio Faúndez**. Buenos Aires: La Aurora, 1986.
- FREUD, S. El Malestar en la Cultura. *In*: BRAUNSTEIN, N. **A medio siglo del Malestar en la Cultura de Sigmund Freud**. México: Siglo Veintiuno, 1983. p. 12-116.
- GAVILÁN, P. Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto sociocognitivo en el desarrollo intelectual. Consecuencias pedagógicas. **Revista Española de Pedagogía**, v. 67, n. 242, p. 131-148, 2009. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/i23758691>. Visitado el: 7 Oct. 2022.
- GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales**. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós, 1997.
- HEGEL, G. W. F. **Fenomenología del espíritu**. Buenos Aires: Rescate, 1991.
- HEGEL, G. W. F. **Enciclopedia de las ciencias filosóficas**. Madrid: Alianza, 2000.
- HORKHEIMER, M. **Teoría Crítica**. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.

- KANT, I. **Crítica de la razón pura**. Madrid: Alfaguara, 1985.
- KOSÍK, K. **Dialéctica de lo concreto**. México: Grijalbo, 1996.
- MANDEL, E. **Tratado de economía marxista**. Tomo I. México: Era, 1980. p. 26, 124.
- MARCUSE, H. **Eros y civilización**. México: Joaquín Mortíz, 1986.
- MARX, K. Tesis sobre Feuerbach. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escogidas**. Tomo IV. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1973. p. 9-11.
- MARX, K. **Introducción General a la Crítica de la Economía Política**. Madrid: Siglo XXI, 1980.
- MARX, K. **Manuscritos de Economía y Filosofía**. Madrid: Alianza, 1999.
- MIGNOLO, W. **Historias locales/diseños globales**. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.
- PERROTA, D. Universidad y geopolítica del conocimiento. **Revista de Investigación en Ciencias Sociales**, v. 94, n. 8, p. 50-58, 2017. Disponible en: <https://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2017/08/10-Perrota.pdf>. Visitado el: 15 Feb. 2023.
- POZO, J. I. **Teorías cognitivas del aprendizaje**. Madrid: Morata, 1997.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: QUIJANO, A. **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2020. p. 325-370.
- RANCIÈRE, J. **El desacuerdo**. Política y filosofía. Buenos Aires: Nueva Visión, 1996.
- RODRÍGUEZ, W. El lugar de la afectividad en la psicología de Vygotski: Reflexividad histórica y reivindicación. **Propósitos y representaciones**, v. 1, n. 2, p. 105-129, 2013. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.35>. Visitado el: 30 Jul. 2022.
- SÁNCHEZ ANTONIO, J. Pensamiento de la identidad, lenguaje unidimensional y dialéctica negativa: una reflexión educativa desde H. Marcuse y Th. W. Adorno. **Teoría de la educación**. Revista interuniversitaria, v. 30, n. 2, p. 43-72, 2018. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu3024372>. Visitado el: 24 Ene. 2022.
- SÁNCHEZ-MORENO, I. Um especialista em silêncios. a mediação musical na teoria de Adorno a partir da psicologia vygotskyana. **Ayvu - Revista de Psicologia**, v. 03, n. 02, p. 80-110, 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.22409/ayvu.v3i2.22219>. Visitado el: 6 Ene. 2022.
- TAFALLA, M. **Theodor W. Adorno**. Una filosofía de la memoria. Barcelona: Herder, 2003.
- VYGOTSKI, L. S. **Educational Psychology**. Marxist Internet Archive, 1926. Disponible en: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1926/educational-psychology/ch13.htm>. Visitado el: 21 Ago. 2022.
- VYGOTSKY, L. S. **On Spinoza**. Marxist Internet Archive, 1931. Disponible en: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1932/spinoza.htm>. Visitado el: 10 Sept. 2022.
- VYGOTSKY, L. S. **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. La Habana: Científico Técnica, 1987.

VYGOTSKY, L. S. El significado histórico de la crisis en la psicología. *In: VYGOTSKY, L. S: **Obras Escogidas***, Tomo I, Madrid: Aprendizaje Visor, 1991. p. 257-407.

VYGOTSKY, L. S. Pensamiento y lenguaje. *In: VYGOTSKY, L. S **Obras Escogidas***, Tomo II Madrid: Aprendizaje Visor, 1993. p. 9-348.

WALLERSTEIN, I.; BALIBAR, E. **Raza nación y clase**. Madrid: IEPALA, 1998.

WALSH, C. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. **Polis** - Revista Latinoamericana, v.1, n. 4, 2003. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30500409>. Visitado el: 9 Jul. 2022.

WALSH, C. Interculturalidad colonialidad y educación. **Revista Educación y pedagogía**, v. 19, n. 48, p. 25-35, 2009. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652>. Visitado el: 17 Nov. 2022.

ZANOLLA, S. R. D. S. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. **Psicologia & Sociedade**, n. 24, p. 5-14, 2012. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/TCSH4t4XLVcwCtfBv3WBqJb/?format=pdf&lang=pt>. Visitado el: 24 Ene. 2022.