

Miguel Mandujano Estrada

Elaborar la experiencia; emociones e impresiones morales en transformación¹

Resumen: El estallido de la pandemia por COVID-19 tuvo consecuencias en todos los aspectos de la vida cotidiana, incluido el educativo. A partir de la experiencia con una clase universitaria, presentaré en este capítulo la revaloración de una herramienta teórica que me ha permitido designar la unidad de la experiencia que un evento traumático como la epidemia amenazaba. Se trata del concepto de *perezhivanie* (*vivencia*) elaborado por el psicólogo ruso Lev Vygotski, un término cercano al de *an experience* de John Dewey y con el que subrayo la importancia del carácter elaborativo de lo vivido y la toma de conciencia experiencial que de ella resulta. Antes destacaré la importancia de esta elaboración de la experiencia en la reconstrucción lingüística narrativa y el rol que en esta desempeña el contexto. Señalaré también la situación de las emociones en un escenario hiperracionalizado y aventuraré una descripción de la personalidad moral poniendo en relación el proceso de elaboración de la experiencia con la construcción de un *ethos* dialógico como cimiento ético fundamental.

Palabras clave: impresiones morales, elaboración de la experiencia, *perezhivanie* (*vivencia*), Lev Vygotski, *ethos* experiencial.

1. Introducción

La experiencia, como recoge José Barrientos en este volumen, es una condición múltiple que implica ejercicios, disposiciones y escenarios dentro de distintas *metáforas* (o vías simbólicas) de la transformación. Los hechos experienciales producen cambios sustantivos de muy diverso tipo, en un abanico de posibilidades –gnoseológicas, ontológicas, antropológicas y/o hermenéuticas– que abarcan la unidad y totalidad de quien los *experimenta*.

1 Para la elaboración de este capítulo, se contó con la contribución del proyecto «Vulnerabilidad, precariedad y brechas sociales. ¿Hacia una redefinición de los derechos fundamentales?» Universidad de La Laguna, referencia PID2020-114718RB-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

Un ejemplo claro, tal vez demasiado reciente aún pero sin duda contundente, es el estallido de la pandemia por COVID-19 y su miríada de consecuencias. El inicio de la crisis sanitaria tuvo repercusiones en prácticamente todos los ámbitos de la vida. En el educativo, los/as escolares y sus familias transitaron durante este periodo distintos estadios, desde la saturación por el exceso de tareas, la falta de acceso a medios telemáticos, el hartazgo por el confinamiento o la falta de condiciones en las viviendas hasta el desempleo o la falta de estabilidad emocional (Díez-Gutiérrez y Gajardo, 2020, pp. 84–85). En lo más duro del brote, muchos hogares se vieron aislados debido a las medidas para contener la epidemia; en algunos de ellos, la falta de acceso a internet generó una sensación de soledad, mientras que en otros, el abuso de las pantallas incrementó el ciberacoso y la aparición de conflictos emocionales manifestados en la agorafobia, la claustrofobia, la ansiedad o los trastornos alimenticios (Cáceres-Muñoz et al., 2020, p. 204). Entre el estudiantado universitario español, donde la brecha digital es un factor de riesgo de exclusión, un 15 % se reconoció sin los recursos suficientes para afrontar la emergencia y el 40 % afirmó que tuvo que trasladarse a vivir el confinamiento en otro lugar (Rodicio-García et al., 2020).

El profesorado, por su parte, tuvo que enfrentar sus propios desafíos. Principalmente, la acelerada (y estresante) implementación de un modelo de educación a distancia basado en la tecnología, la baja supervisión y competencia digital de las familias, la falta de medios y el deterioro de la salud emocional. Y todo ello mientras hacía de *salvavidas*, sirviendo de vínculo entre la normalidad perdida y la necesaria adaptación a las condiciones de la pandemia (Cáceres-Muñoz et al., 2020, pp. 205–206).

Es decir, en los últimos meses hemos atravesado situaciones ampliamente compartidas que en distinto grado pero seguramente sin excepción han trastocado la realidad tal como la conocíamos.

Como profesor tuve la oportunidad, al igual que muchos/as otros/as colegas de todos los niveles, de elaborar mi propia crisis mientras me afanaba por continuar con el curso desde casa. Fui testigo, a veces con impotencia, de los efectos de la pandemia sobre mi estudiantado, efectos económicos y sociales pero sobre todo anímicos. Distintos estudios han señalado que la salud mental fue uno de los ámbitos secundarios que más claramente se resintieron tras los primeros confinamientos (Ozamiz-Etxebarria et al.,

2020; Valero Cedeño et al., 2020). Particularmente, pude observar este desasosiego en una clase del Grado en Bellas Artes a quienes impartía una introducción a los problemas filosóficos. Se trata de una carrera práctica que se desarrolla en gran medida en talleres en los que el alumnado se mueve y está en contacto con materiales y herramientas, de manera que verse confinados, en espacios pequeños o mal acondicionados, sin poderse mover demasiado y con la necesidad de estudiar teóricamente lo que deberían estar aprendiendo-haciendo, fue un golpe muy duro para la mayoría de ellos/as.

En primera instancia propuse seguir la materia asincrónicamente, por medio de actividades autónomas y tutorización remota, pensando que de esa manera la asignatura no sería un peso y el alumnado podría administrar mejor sus deberes. Sin embargo, el cambio de modalidad había afectado mucho a las materias específicas y el grupo estaba sobrepasado con las tareas, por lo que me pidieron que continuara las clases por videoconferencia. Entonces vi claramente que la situación en su conjunto, la incertidumbre de los primeros días, los miedos y las reacciones compartidas eran materia filosófica y procuré una mayor intensidad dialógica durante las clases, sometiendo a crítica las creencias emergentes, elaborando preguntas sobre los problemas fundamentales y re-conceptualizando las viejas y las nuevas nociones.²

Encontré entonces que la separación mente-cuerpo de la que se culpa a Descartes sigue reproduciéndose en la manera en que las personas entendemos las acciones y las emociones, la teoría y la práctica o lo material y lo inmaterial, lo que me llevó a buscar alguna herramienta teórica para nombrar la unidad de la experiencia humana y cuya utilización pudiera iluminar un tipo de diálogo constructivo, o reconstructivo, del tejido moral individual. Esta idea ha sido el concepto de *perezhivanie*, tomado de la obra del psicólogo ruso Lev Vygotski, es decir, no una nueva idea sino una

2 La experiencia a la que me refiero y primera elaboración de este trabajo, fueron presentadas en el congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos LASA2021 *Crisis global, desigualdades y centralidad de la vida* como «Educar en la incertidumbre; diálogo y nueva normalidad en el aula» en el panel *Los jóvenes universitarios frente a las desigualdades sociales, de género y etnicidad*, el 28 de mayo de 2021.

idea que me había pasado inadvertida en su traducción habitual de *vivencia*, pero que en su reconsideración etimológica ha adquirido para mí un potencial que me ha permitido poner en relación el *trauma* de la pandemia, los efectos emocionales y las impresiones morales que este genera a través del diálogo y una suerte de *catarsis* liberadora, crítica y transformadora.

2. Ideas previas

2.1. Contar la experiencia

Uno de los aspectos que más ha llamado mi atención sobre la Experiencialidad parte de un hecho tan elemental como lo es *contar* las experiencias vividas y la pregunta, igualmente básica, por la relación entre lo contado y lo experimentado.

Al reproducir la vivencia, por ejemplo, verbalmente, las personas utilizamos expresiones hechas, lugares comunes, vocablos que seleccionamos de un universo finito de opciones y de acuerdo con las posibilidades que los términos de la propia lengua nos permiten. Si la experiencia se elabora junto con otros factores –tanto epistemológicos como interpretativos– en una suerte de reconstrucción y/o lectura de la propia vida, es claro que la competencia gramatical y un vocabulario extenso confiere un mayor número de alternativas a las personas que lo poseen respecto de aquellas sin este recurso; la cuestión es si la experiencia de las primeras es más rica en la misma proporción.

El problema alcanza a la noción misma de realidad y no solo a la comunicación de la percepción. Wittgenstein, por ejemplo, limitó la concepción de lo real con la célebre proposición del *Tractatus* en la que relacionaba los límites del lenguaje («mi lenguaje») con los límites del mundo («mi mundo») (2009/1921). Esta forma de solipsismo no está muy lejos del racionalismo moderno en tanto que reduce la realidad a una entidad, finalmente mental, a partir de la identificación entre el objeto y el contenido de la percepción. Tampoco sería descabellado establecer un vínculo entre la relación lenguaje-mundo y el dualismo cartesiano, aunque será el propio Wittgenstein quien señale el error categorial en que incurre el problema mente-cuerpo al tratar de establecer una correlación entre los estados físicos y los mentales (2002/1953). Este *segundo Wittgenstein* incorporará una idea de comunicación basada en el uso, el juego del lenguaje y el

parecido de familia (Karam, 2007) que hace necesario el contexto como vínculo de mediación.

Volviendo al elemento narrativo, *contar la experiencia* nos equipara funcionalmente al autor de un texto; este prevé la cooperación de un lector a través de la elección de una lengua, un código y un universo afines (Eco, 2000); en otras palabras, un patrimonio común. Este *lector implícito*, como lo llama Wolfgang Iser (1987/1976), da sentido al texto en la medida en que participa en su *marco situacional*.

En otras palabras, la experiencia se elabora dentro de un marco de experiencias previas, propias y ajenas, que lejos de ser neutrales vienen informadas por distintos constituyentes de la experiencia de vida resultantes de las relaciones y operaciones entre esos múltiples factores. La persona que *experiencia* está situada en una especie de red que la vincula con otras, pero no solo eso, sino que la relaciona también con otras individualidades, otros objetos y las relaciones que establecen estos con otras personas, lo que afecta el sistema de interpretación o de elaboración de la experiencia inicial, una labor, sin duda, semiótica, fenomenológica, gnoseológica y existencial.

2.2. ¿Qué es lo que está pasando aquí?

La idea de *marco de experiencia* es utilizada por Erving Goffman (2006/1974) para definir la manera en que percibimos el mundo. Goffman sigue la noción lingüística de *contexto* aunque enfatizando el aspecto que nos permite preguntarnos en cada situación: ¿qué es lo que está pasando aquí?

Mi perspectiva es situacional, lo cual significa una preocupación por aquello que puede ser vital para un individuo en un momento determinado, y esto a menudo implica a algunos otros individuos particulares, sin que haya que limitarse necesariamente a la palestra mutuamente controlada de los encuentros cara a cara. Doy por supuesto que cuando los individuos asisten a una situación actual se enfrentan con la pregunta: «¿Qué es lo que está pasando aquí?». Ya se pregunte explícitamente, en tiempos de confusión y duda, ya tácitamente, en momentos de certidumbre habitual, la pregunta se hace, y la respuesta a ella se presume por la forma en que los individuos proceden entonces a tratar los asuntos que tienen ante sí. (Goffman, 2006, p. 8)

Desde mi punto de vista, la pregunta por el marco de experiencia puede ser, igualmente, la pregunta por el *horizonte* de experiencia en el lenguaje hermenéutico. En todo caso, para Goffman, las definiciones situacionales

se elaboran de acuerdo con las reglas en que se dan los acontecimientos y la manera en que intervenimos subjetivamente en ellos (2006, p. 11). Esta es una idea que me ha parecido sugerente como un recurso para establecer límites al contenido de los episodios y como herramienta de organización del significado atribuido a las situaciones. Al final, el marco de referencia semiótico se refiere al proceso de significación a través de la producción de signos que inducen a ciertas interpretaciones. El conjunto de signos de la construcción de significado indica un sistema de referencia.

Con *framing* o encuadre, Goffman se refiere al proceso de construcción y representación de las interpretaciones del mundo que nos rodea. En este sentido, mientras el proceso cognitivo alude a la interpretación-comprensión, el lingüístico o semiótico lo hace a la construcción de significado y la producción de signos (Chihu, 2018).

Goffman sigue la tradición de William James, quien en lugar de preguntarse qué es la realidad se preguntó por las circunstancias en las que pensamos que las cosas son reales (Goffman, 2006). Lo importante de la realidad, dirá James, es nuestra sensación de su ser real, en contraste con nuestro sentimiento de que algunas cosas no lo son.

James hizo hincapié en la distinción entre los distintos «órdenes de existencia» que nuestra atención e interés pueden hacer reales para nosotros, esto es, los «mundos» en los que cada objeto de una determinada clase tiene entidad propia (Goffman, 2006, p. 2). Luego prefirió dar un estatus especial al mundo de los sentidos, aunque no quería significar lo que era *el mundo*, sino el mundo actual de una persona en un momento dado. Para subrayar esto, Goffman destaca también el trabajo de Alfred Schutz, quien prestó mayor atención a un ámbito de realidad limitada utilizando la noción de *shock* para definir lo que sucede cuando saltamos de un mundo a otro (Goffman, 2006, p. 3). No obstante, Schutz fue más reservado con el objetivismo dado al «mundo en funcionamiento» en el que no hay subuniversos que se generan de acuerdo con ciertos principios estructurales, sino «estilos cognoscitivos».

3. Las emociones y la personalidad moral

Aunque, en general, persiste una cierta descalificación de los efectos emocionales, por ejemplo, de la epidemia, la realidad es que se trata de un aspecto de salud pública fundamental.

En las aulas, las situaciones derivadas de la pandemia han provocado emociones desconocidas. La incertidumbre, el miedo al contagio, la situación socioeconómica y las medidas de emergencia como el confinamiento, el distanciamiento social, etc., han representado un desafío también para la gestión del estrés, el miedo y la ansiedad. La literatura especializada muestra que las reacciones psicológicas tienen un papel muy importante en la propagación de la enfermedad y la aparición de la angustia emocional y social (Valero Cedeño et al., 2020, p. 64). Si, por otro lado, el miedo es una emoción básica en el ser humano y una fuente de comportamiento sociopolítico (Nussbaum, 2019), es claro que debe ser elaborado convenientemente.

Psicológicamente, el miedo es una emoción adaptativa frente a una amenaza potencial, aunque en desproporción puede ser desadaptativa y producir efectos perjudiciales para la salud personal y social. En el caso de la pandemia no se trata solo del miedo al contagio o a los efectos para la propia salud, sino del miedo a las consecuencias económicas, la manifestación de comportamientos xenófobos o discriminatorios en las otras personas, la ignorancia, la verificación compulsiva y la búsqueda de garantías e incluso los síntomas de estrés traumático (Valero Cedeño et al., 2020, p. 66). Estos elementos no son distintos a los de otras pandemias, aunque la generalización y el desarrollo de la comunicación han traído un nuevo elemento: las preocupaciones por la salud de los seres queridos. En general, podemos afirmar que el estrés ha ido en aumento y que se han manifestado con mucha más fuerza la ansiedad y la depresión (Ozamiz-Etxebarria et al., 2020).

Lo anterior, esto es, los efectos para la salud de las complicaciones emocionales, evidencia la relación entre los procesos corporales y los mentales, aunque las emociones, a diferencia de los sentimientos, no necesitan de una descripción en términos corporales, conocidos en el ámbito filosófico como agitaciones o afecciones del alma. En este sentido, algunas corrientes muy conocidas, como el estoicismo, se esforzaron por descartar esas perturbaciones del ánimo, o simplemente las emociones quedaron relegadas frente al uso de la razón, como sucede con la filosofía moderna. No obstante, no ha sido sino hasta muy recientemente, con el desarrollo de la psicología, que las emociones comenzaron a relacionarse con procesos fisiológicos, no sin controversias, como la que ha existido –por ejemplo– en la discusión

sobre si las emociones producen alteraciones fisiológicas o si, por el contrario, estas son causa de las primeras, como afirmara William James.

Para Max Scheler, la vida emocional tiene su propia autonomía. A esta se puede acceder, no en actos o vivencias cognoscitivas teóricas sino emocionales, es decir, a través de unidades de vivencia emocionales (Sánchez-Migallón Granados, 2007; Scheler, 2003). Esta idea me ha interesado como muestra del paso de un dualismo entre la vida emocional y la vida exterior a la necesidad de una visión unitaria, posición que muestra la interrelación entre ambos ámbitos y, de la misma manera, la posibilidad de una suerte de «impresión moral». Con este término quiero referirme, precisamente, a la unidad entre la fuente material de la moralidad, el vínculo del sentimiento y la producción de la emoción.

Especificaré, más adelante, el marco filosófico en el que quiero encuadrar estas ideas pero de entrada no asumo un empirismo radical (o ingenuo) que establezca en el origen de la emoción el estímulo material, no porque quiera negarlo, sino porque me parece que en el proceso, el factor histórico-social tiene un impacto muy relevante, por no hablar de las mediaciones cognitivas o condiciones del conocimiento. En una consideración humana totalmente inmersa en la cultura, lo que importa en las emociones humanas es, en realidad, su expresión simbólica (Cassirer, 1971).

Además, con «moral» no me refiero inmediatamente a la valoración moral, es decir, a la distinción maldad-bondad de las impresiones, sino al carácter de las emociones producidas, emociones que resultan fundamentales en la constitución de la subjetividad como bloques de construcción de la identidad en el sentido de *éthos*. Como Carlos Gómez explica (2007), recordando la obra de José Luis López Aranguren, el *éthos* griego como *lugar en que se habita*, adquiere un sentido de *éthos* como hábito adquirido en Platón y Aristóteles para dar al *carácter* el sentido de «segunda naturaleza», fuente y resultado de nuestros actos y no solo *talante* o *temperamento* (p. 20). En todo caso, se trata de un *talante* adquirido (o personalidad moral) a través del esfuerzo de la repetición. Tanto *éthos* como *éthos* se traducen luego al latín *mos* del que proviene *moral*. En este sentido, con «impresiones morales» me refiero a los estímulos, y particularmente, a la elaboración personal de estos estímulos, como fuente del carácter distintivo que las personas nos forjamos a través del desarrollo de nuestra propia moralidad. Solo una parte de este *ethos* personal procede

de una ética aprendida, es decir, de una moralidad normativa, mientras que la otra se forja a través de la elaboración de los estímulos de las cosas que suceden en el transcurso de la vida. Ahora bien, en esta operación no solamente se procesan los buenos estímulos, o los no tan buenos pero que se transforman en intuiciones morales constructivas, por el contrario, una vivencia afectiva también puede envenenar y distorsionar la intuición moral (Scheler, 1998).

De acuerdo con lo anterior, es fundamental que las emociones provenientes de situaciones extraordinarias, como las causadas por la pandemia por COVID-19, sean elaboradas de una manera liberadora y no de otro modo que provoque un deterioro de la disposición moral de las personas, es decir, de su *ethos* o personalidad moral.

La psicología y otras disciplinas afines, como la neurociencia o la antropología, han tratado de esclarecer la naturaleza de las emociones y su papel en el desarrollo cognitivo y moral, a pesar de la persistencia de cierto dualismo.

Antes me referí a William James, cuya teoría de la percepción somática explica el carácter subjetivo aunque no la naturaleza intencional o cognitiva de las emociones (Torices Vidal, 2017). De acuerdo con James, la emoción no es la causa de los efectos corporales percibidos sino la percepción consciente de los estados internos del sujeto. Los cambios corporales, en este sentido, siguen a esta percepción, afirma James en «¿Qué es una emoción?» (1985/1884), de manera que nuestra sensación de los cambios es, en sí, la emoción misma (Citado en Torices Vidal, 2017, p. 8).

En otras palabras, no hay en las emociones corpóreas de James una intencionalidad, una dirección hacia algún lugar, sino que las emociones son independientes (y tal vez *víctimas*) de sus causas, de manera que el sujeto no es sino un sujeto pasivo. Se trata de una variante de dualismo cartesiano que influye fuertemente sobre la cultura hasta nuestros días.

Por el contrario, para las teorías cognitivistas, las emociones tienen un componente que participa en la constitución de la emoción, esto es, un papel activo en la generación de los estados emocionales y en la responsabilidad frente a sus reacciones (Torices Vidal, 2017, p. 10). En este sentido, las emociones evalúan las situaciones, nos dicen algo acerca del mundo y tienen criterios de corrección de la manera como recibimos el mundo. Sobre todo, la emoción no es un resultado pasivo de un estímulo sobre el

mundo, sino una forma de percepción o experiencia perceptiva que introduce un carácter representacional de las emociones (Torices Vidal, 2017, pp. 12–13).

Una consecuencia de este contenido cognitivo de las emociones es que el mundo puede ser visto como un objeto de percepción. La emoción, en este sentido, no es una percepción interior del sujeto sino una situación del mundo externo del que nuestro cuerpo participa (Acero, 2008 citado en Torices Vidal, 2017, p. 13). Torices lo dice de este modo: «en una experiencia emocional uno siempre percibe una parte del mundo, incluidos nuestros estados mentales o sensaciones, con determinado valor emocional» (2017, p. 15). Percibir es, es pues, algo activo.

4. *Perezhivanie*, sentido y diálogo

En el proceso de este trabajo, y buscando una forma teórica en la literatura existente que pudiera dar razón de una forma unitaria a la experiencia de reconocimiento y elaboración de la emoción como fundamento de la construcción del *ethos*, me he reencontrado con el trabajo del psicólogo ruso Lev Vygotski. El concepto de *perezhivanie*, forjado con la influencia del monismo spinoziano y el materialismo de K. Marx (Mok, 2017; Palacios Montoya et al., 2018), elude el dualismo, remitiéndose a un único proceso y hace frente, junto con la situación social del desarrollo, a la escisión individuo-sociedad, psique-cultura, conciencia-naturaleza (Del Cueto, 2015; Taype Huarca, 2013).

El término no tiene una traducción precisa, pero suelen utilizarse en inglés *experience* (*emotional experience* o *lived experience*), incluso *experiencing* (Blunden, 2016b) y *vivencia* en español (González Rey, 2013, 2016).

En ruso, existen dos términos para *experience*: *perezhivanie* y *opit* (Blunden, 2016b). El segundo denota el sentido más empirista del término mientras que el primero se alinea con el sentido de «*an experience*» de J. Dewey. No está de más destacar la etimología expuesta por Andy Blunden (2016a), quien apunta que el término procede del verbo *perezhivat*, en donde *zhivat* significa *vivir* y *pere* *sobrellevar algo* o *dejar pasar algo* y *superarlo*, por lo que *perezhivat* significa *ser capaz de sobrevivir algo* (p. 275). Además, *perezhivanie* se diferencia de *experience* en cuanto que

incluye el procesamiento de la experiencia, es decir, el trabajo de sobrepasar el evento dado y asimilarlo en la propia personalidad. Estos son los dos significados que Blunden apunta: el de *una experiencia*, en el sentido de Dewey y el de *trabajar* o *procesar* la experiencia, y los llama, en otros términos, *experiencia traumática* y *catarsis*. Esto me parece particularmente importante porque lejos de recibir experiencias pasivamente, experiencias que se nos imponen y que solo debemos procesar cognoscitivamente, la realidad es que nuestro propio mecanismo de percepción dispone de una suerte de aparato de interpretación que puede leerla en un sentido u otro. De esta manera, las experiencias son también un dispositivo de integración y transformación de la persona que participa activamente en la constitución de su *ethos*. *Perezhivanie* me sirve, pues, como herramienta teórica para nombrar el proceso de una experiencia transformadora que incluye la elaboración de esa experiencia.

Perezhivanie enfatiza el carácter emocional, su representación directa en la conciencia del sujeto y su vínculo con eventos de la vida personal del sujeto, aunque en ruso, afirma Blunden (2016a), el término es más expresivo en su contenido emocional personal, síntesis de conocimiento y relación (p. 272). Asimismo, en el uso que hace Vygotski del término, este se relaciona con otros conceptos, como la situación social de desarrollo o la zona de desarrollo próximo, dejando ver su naturaleza compleja e integral. En *El problema del entorno* (Vygotski, 2019/1934), Vygotski afirma que una *perezhivanie* es «una unidad» en la que en cuanto estado indivisible «el entorno es representado», es decir, donde lo que se está experimentando —pues una *perezhivanie* está siempre relacionada con algo fuera de la persona— y lo que es representado, es como yo mismo lo estoy experimentando: en una *perezhivanie* están representadas todas las características personales y todas las características ambientales, todo lo que es seleccionado del entorno, los factores que se relacionan con nuestra personalidad, los rasgos de su carácter, todos los elementos que la constituyen y que se relacionan con el evento:

A *perezhivanie* is a unit where, on the one hand, in an indivisible state, the environment is represented, i.e., that which is being experienced —a *perezhivanie* is always related to something which is found outside the person— and on the other hand, what is represented is how I, myself, am experiencing this, i.e., all the personal characteristics and all the environmental characteristics are represented

in a *perezhivanie*; everything selected from the environment and all the factors which are related to our personality and are selected from the personality, all the features of its character, its constitutional elements, which are related to the event in question. So, in a *perezhivanie* we are always dealing with an indivisible unity of personal characteristics and situational characteristics, which are represented in the *perezhivanie*. (Citado en Blunden, 2016a, p. 272)

En una *perezhivanie*, pues, tratamos siempre con una unidad indivisible de características personales y situacionales representadas en la misma *perezhivanie* como una especie de *prisma refractario*.

So, in a *perezhivanie* we are always dealing with an indivisible unity of personal characteristics and situational characteristics, which are represented in the *perezhivanie*. (Blunden, 2016b citando a Vygotski, 2019/1934, p. 342)

Además, *perezhivanie* implica varias situaciones: el momento en que alguien se da cuenta de que es uno con el mundo o el momento en que se ve como si estuviera fuera de la propia vivencia para apropiársela de mejor manera. Es, a un tiempo, un concepto monista y uno dialéctico (Palacios Montoya et al., 2018, p. 85).

Podría pensarse que como función psicológica este *darse cuenta* es un proceso cotidiano, pero de hecho podemos pensar en condiciones –o en la falta de ellas– que no promueven la reflexión de la propia experiencia, por lo que debemos poner en valor el ejercicio de este *sobreponerse* a la experiencia inicial.

Hay otro concepto que junto con el de *perezhivanie* Vygotski elabora intentando la integración de afecto y cognición, que es la noción de *sentido*, ambas con una característica de fondo, que es el reconocimiento del carácter generador de las emociones (González Rey, 2013). En *Pensamiento y lenguaje*, Vygotski (1995/1934) define el sentido como «el agregado de todos los factores psicológicos que aparecen en nuestra conciencia como resultado de la palabra» (Citado en González Rey, 2013, p. 30), con lo que estaba definiendo un tipo de unidad psíquica susceptible al lenguaje, «una compleja formación dinámica». El significado, por otro lado, «es solo una de esas zonas del sentido que la palabra adquiere en el contexto del habla» que, en nombre de las prácticas discursivas, permiten recuperar el ámbito de la subjetividad, es decir, los procesos del carácter generador de la persona como distintivo de la especie humana con una perspectiva cultural-histórica. También la emoción se relaciona con la organización

psicológica de la persona y su carácter generador permite entenderla más allá que como un estímulo inicial; una suerte de sentir de la experiencia vivida (González Rey, 2013, p. 31).

Aunque la obra de Vygotski ha ejercido una mayor influencia en la psicología, podemos encontrarla también en el ámbito del desarrollo moral (Lewis, 2019; Tappan, 1997). En este campo, son los trabajos de Lawrence Kohlberg (1981, 1984) y Carol Gilligan (1982) dos de las obras más relevantes, aunque también podemos reconocer el trabajo de Mark Tappan (1997) sobre Vygotski, así como la valoración crítica de Colin Lewis (2019). Siguiendo particularmente al primero, Tappan destaca *Pensamiento y lenguaje* (Vygotski, 1995/1934), obra en la que el psicólogo ruso desafía la concepción del *lenguaje egocéntrico* como *lenguaje privado* de Piaget y realiza la articulación, en cambio, del *lenguaje egocéntrico* como una suerte de herramienta o *instrumento del pensamiento*, es decir, *lenguaje para sí* o *lenguaje interior* (*inner speech*) (Tappan, 1997, p. 81). El lenguaje egocéntrico interesó a Vygotski no como una forma de exteriorización del propio pensamiento sino porque este captura el proceso en el cual el niño internaliza las interacciones verbosociales en una dirección contraria a la dirección social-individual de Piaget. Esta idea es, desde luego, coherente con las nociones de *perezhivanie* y *sentido* como unidad de la conciencia y prisma de la experiencia emocional en la que se refractan estos factores emocionales (Taype Huarca, 2013).

Así como el lenguaje interior muestra cómo las relaciones interpersonales y externas se convierten en procesos internos, esta noción nos señala también una manera en que se pueden elaborar las emociones producidas por la situación de la pandemia actual a través del diálogo.

El diálogo externo debería servir, en este sentido, como un modo en que los interlocutores pueden reconocer sus propios pensamientos sobre las situaciones, como si la conversación pudiera refractarse en las propias ideas y provocar la transformación a través de la resignificación, es decir, la *perezhivanie* y el *sentido*. No me detendré en caracterizar más este proceso en la obra de Vygotski pero quiero señalar cómo desde estas premisas se puede construir una perspectiva sociocultural del desarrollo moral. Siguiendo a Tappan (1997), habría que decir que el funcionamiento moral, en cuanto función psíquica superior, está mediada por el lenguaje, y esta mediación se da, básicamente, en el lenguaje interior, es decir, en la forma

de diálogo moral interior. Finalmente, siendo el lenguaje medio social y fenómeno sociocultural por antonomasia, puedo relacionar los procesos de comunicación y relaciones sociales con el funcionamiento moral al que dan lugar. En otras palabras, que el desarrollo moral está siempre formado en el contexto sociohistórico en el que ocurre (p. 83).

Ahora bien, con *diálogo* quiero referirme en particular a un modo de pensar dialéctico (y por ello filosófico) con posibilidades de permear otros aspectos socioculturales, como la intercomunicación y la producción de sentido, es decir, un tanto *más allá* del intercambio de palabras, pero sobre todo en el horizonte de la filosofía hermenéutica de Hans-Georg Gadamer (2007) y la forma de comprensión basada en la pregunta y la respuesta.

Ante todo, en la filosofía de Gadamer, el ejercicio de la comprensión es siempre el proceso de fusión de los horizontes en juego. Horizonte no significa aquí solamente desplazamiento histórico, sino un diálogo entre dos interlocutores puestos a reflexionar en conjunto y en igualdad de circunstancias. En este sentido, dice Gadamer (2007): «Ganar un horizonte quiere decir siempre aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, no desatenderlo, sino precisamente verlo mejor integrándolo en un todo más grande y en patrones más correctos» (p. 375).

No existen, pues, los horizontes cerrados, un horizonte siempre se desplaza al paso de quien se mueve, como si en la conciencia histórica este movimiento se hiciera consciente de sí mismo. De esta manera, si uno se desplaza a la situación de otro hombre, se hace consciente de su alteridad, es decir, lo comprende.

Por otro lado, en la medida en que estamos obligados a poner a prueba nuestros prejuicios, el horizonte se presenta como un proceso constante de formación, así, «comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos «horizontes para sí mismos»» (Gadamer, 2007, pp. 376–377).

Habría que anotar también que este proceso de comprensión no busca una *comunidad misteriosa de almas* sino la participación en el sentido común, y en el mismo sentido la conversación se relaciona con el lenguaje moral interior. Si consideramos los horizontes como unidades culturales, el diálogo es también intercultural.

Al mismo tiempo, esta comprensión hermenéutica, tiene que ser un trabajo suficientemente práctico que de acuerdo con Michel Tozzi (2008), parta de reconocer las propias opiniones, aprender a cuestionarlas,

plantear preguntas sobre los problemas fundamentales y conceptualizar las nociones. Y en este ámbito llegaríamos a lo que, en términos prácticos ha sucedido en el aula y a lo que hemos anunciado como diálogo liberador y transformador, la idea de que la Experiencialidad o experiencia de vida puede servir no solo como dispositivo de integración y transformación de la persona, más allá de la contemplación de la experiencia de vida como práctica de cultivo de la persona al estilo clásico, sino como disposición de experiencias o aparato de interpretación conveniente a la experiencia que se pretende reproducir.

Referencias

- Acero, J. J. (2008). Emoción, percepción y concepto. *Alfa*, XI (22–23), 55–70.
- Blunden, A. (2016a). Perekhivanie: From the Dictionary of Psychology. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 272–273. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1225310>
- Blunden, A. (2016b). Translating Perekhivanie into English. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 274–283. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186193>
- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez Hernández, A. S., y Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del covid-19. Una investigación exploratoria en clave internacional. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 199–221. <https://doi.org/10.15366/RIEJS2020.9.3.011>
- Cassirer, E. (1971). *Antropología filosófica: introducción a una filosofía de la Cultura*. Fondo de Cultura Económica.
- Del Cueto, J. D. (2015). Dos nociones para un enfoque no escisionista de las emociones y la afectividad: situación social del desarrollo y vivencia en Vigotsky. *Perspectivas En Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 12(1), 29–35.
- Díez-Gutiérrez, E. J., y Gajardo Espinoza, K. (2020). Políticas educativas en tiempos de coronavirus: la confrontación ideológica en España. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 83–101. <https://doi.org/10.15366/RIEJS2020.9.3.005>
- Eco, U. (2000). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo* (5a ed.). Lumen.

- Gadamer, H.-G. (2007). *Verdad y Método*. Sígueme.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Goffman, E. (2006). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Centro de Investigaciones Sociológicas-Siglo XXI. (Obra original publicada en 1974)
- Gómez, C. (2007). El ámbito de la moralidad: ética y moral. En C. Gómez y J. Muguerza (Eds.), *La aventura de la moralidad. Paradigmas, fronteras y problemas de la ética* (pp. 19–54). Alianza Editorial.
- González Rey, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *CS*, 11, 19–42.
- González Rey, F. (2016). El pensamiento de Vygotski: momentos, contradicciones y desarrollo. *Summa Psicológica UST*, 13(1), 7–18.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Taurus. (Obra original publicada en 1976)
- James, W. (1985). ¿Qué es una emoción? *Estudios de Psicología*, 6(21), 55–73. (Obra original publicada en 1884)
- Karam, T. (2007). Lenguaje y Comunicación en Wittgenstein. *Razón y Palabra*. <http://bit.ly/KaramRyP>
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development . Vol. 1 The philosophy of moral development : moral stages and the idea of justice*. Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development. Vol. II The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages*. Harper & Row.
- Lewis, C. J. (2019). Vygotsky and moral education: A response to and expansion of Tappan. *Educational Philosophy and Theory*, 51(1), 41–50. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1427576>
- Mok, N. (2017). On the Concept of Perezhivanie: A Quest for a Critical Review. In M. Fleenor, F. González Rey, & N. Veresov (Eds.), *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity. Advancing Vygotsky's Legacy* (pp. 19–45). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9_2
- Nussbaum, M. C. (2019). *La monarquía del miedo. Una mirada filosófica a la crisis política actual*. Ediciones Paidós.

- Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaria, M., Picaza-Gorrochategui, M., y Idoiaga-Mondragon, N. (2020). Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID-19 en una muestra recogida en el norte de España. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(4), e00054020. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00054020>
- Palacios Montoya, J. C., Reynaga Estrada, P., y Colunga Rodríguez, C. (2018). Monismo, dualismo mente-cuerpo y perezhivanie. *Caleidoscopio*, 38, 81–89.
- Rodicio-García, M. L., Ríos-De-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J., y Abilleira, M. P. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la crisis de la covid-19. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 103–125. <https://doi.org/10.15366/RIEJS2020.9.3.006>
- Sánchez-Migallón Granados, S. (2007). Max Scheler. In *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*. https://doi.org/10.17421/2035_8326_2007_SSM_1-1
- Scheler, M. (1998). *El resentimiento en la moral*. Caparrós.
- Scheler, M. (2003). *Gramática de los sentimientos: lo emocional como fundamento de la ética*. Crítica.
- Tappan, M. B. (1997). Language, Culture, and Moral Development: A Vygotskian Perspective. *Developmental Review*, 17(1), 78–100. <https://doi.org/10.1006/drev.1996.0422>
- Taype Huarca, L. A. (2013). Más allá del desarrollo psíquico: apuntes sobre el desarrollo de la subjetividad. *Alternativas Cubanas En Psicología*, 8(23). <http://bit.ly/apuntesTaypeH>
- Torices Vidal, J. R. (2017). Emoción y percepción: una aproximación ecológica. *Análisis Filosófico*, 37(1), 5–26. <https://doi.org/10.36446/af.2017.1>
- Tozzi, M. (2008). *Pensar por sí mismo: iniciación a la pedagogía de la filosofía*. Editorial Popular.
- Valero Cedeño, N. J., Vélez Cuenca, M. F., Durán Mojica, Á. A., y Torres Portillo, M. (2020). Afrontamiento del COVID-19: estrés, miedo, ansiedad y depresión. *Enfermería Investiga*, 5(3), 63–70. <https://doi.org/10.31243/ENF.INV.V5I3.913.2020>
- Vygotski, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós. (Obra original publicada en 1934).

- Vygotski, L. S. (2019). The Problem of the Environment in Pedology. In D. Kellogg & N. Veresov (Eds.), *L. S. Vygotsky's Pedological Works. Vol. 1. Foundations of Pedology* (pp. 65–84). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-0528-7> (Obra original publicada en 1934)
- Wittgenstein, L. (2002). *Investigaciones filosóficas* (2.^a ed.). Instituto de Investigaciones Filosóficas. (Obra original publicada en 1953)
- Wittgenstein, L. (2009). *Tractatus lógico-philosophicus, 2 vols.* Gredos. (Obra original publicada en 1921)