



Actualidades Investigativas en Educación

ISSN: 1409-4703

Instituto de Investigación en Educación, Universidad de  
Costa Rica

Martins do Carmo de Oliveira, Andressa  
La psicología soviética en Occidente: Reflexiones sobre el legado vygotskiano en la educación brasileña  
Actualidades Investigativas en Educación, vol. 20, núm. 2, 2020, Mayo-Agosto, pp. 563-569  
Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica

DOI: 10.15517/aie.v20i2.41662

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44765828019>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEI  
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto



# **La psicología soviética en Occidente: Reflexiones sobre el legado vygotskiano en la educación brasileña**

Soviet psychology in the west: reflections on the Vygotskyan legacy in Brazilian education

Volumen 20, Número 2  
Mayo - Agosto  
pp. 1-21

Andressa Martins do Carmo de Oliveira

## **Citar este documento según modelo APA**

Oliveira, Andressa Martins do Carmo de. (2020). La psicología soviética en Occidente: Reflexiones sobre el legado vygotskiano en la educación brasileña. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-21. Doi. 10.15517/aie.v20i2.41662

## La psicología soviética en Occidente: Reflexiones sobre el legado vygotskiano en la educación brasileña

Soviet psychology in the west: reflections on the Vygotskian legacy in Brazilian education

Andressa Martins do Carmo de Oliveira<sup>1</sup>

**Resumen:** Este ensayo presenta un breve análisis histórico sobre las características de los primeros contactos entre la psicología norteamericana y la psicología soviética. De este modo, se discuten algunos aspectos que permearon la consolidación de esa relación y sus posibles desdoblamientos en la interpretación de los postulados de Vygotsky, teniendo en cuenta la concretización de la Psicología Histórico-Cultural y su influencia en el contexto académico brasileño. Desde esa perspectiva, el objetivo del siguiente trabajo se enmarca en el análisis de algunas investigaciones realizadas en Brasil, a través de las visiones hegemónicas que fundamentan la comprensión de los conceptos vygotskianos y su inserción en las prácticas educativas. A modo de conclusión, se exponen algunas reflexiones que contribuyen a continuar pensando la importancia del legado de Vygotsky, al considerar que no se trata de un trabajo acabado, sino de un proceso de búsqueda permanente de nuevas lecturas y aproximaciones en el escenario científico contemporáneo.

**Palabras clave:** psicología, educación, Vygotsky

**Abstract:** This essay presents a brief historical analysis of the characteristics of the first contacts between North American psychology and Soviet psychology. In this way, some aspects that permeated the consolidation of this relationship and its possible unfolding in the interpretation of Vygotsky's postulates are discussed, taking into account the concretization of Historical-Cultural Psychology and its influence in the Brazilian academic context. From this perspective, the objective of the following work is framed in the analysis of some research carried out in Brazil through hegemonic visions that base the understanding of Vygotskian concepts and their insertion in educational practices. By way of conclusion, some reflections are exposed that contribute to continue thinking about the importance of Vygotsky's legacy, considering that this is not a finished work but a process of permanent search for new readings and approaches in the contemporary scientific scenario.

**Key words:** psychology, education, Vygotsky.

---

<sup>1</sup> Psicóloga, Maestra en Educación e estudiante de doctorado en Educación de la Universidad de Brasília, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6012-9434>

Dirección eletrónica: [andmartins18@hotmail.com](mailto:andmartins18@hotmail.com)

Este trabajo fue realizado con el apoyo de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

**Ensayo recibido:** 30 de octubre, 2019

**Enviado a corrección:** 26 de febrero, 2020

**Aprobado:** 20 de abril, 2020

## 1. Introducción

La interpretación de la psicología soviética y su entrada en Occidente estuvo sesgada por diferentes factores. En primer lugar, debe tenerse en cuenta que cualquier interpretación lleva como telón de fondo la perspectiva teórica de los autores que la producen (González Rey, 2013). Por tanto, resulta necesario comprender el escenario científico que favoreció la introducción de esa psicología en América del Norte y sus posibles desdoblamientos en América Latina. De igual modo, se considera relevante el análisis de las diferentes visiones ofrecidas por los autores comprometidos en esclarecer las particularidades del momento histórico y cultural en el que este proceso ocurrió.

Desde ese punto de vista, una primera aproximación en la comprensión de esta temática lo constituye el hecho de que el descubrimiento de la psicología soviética por parte de los psicólogos estadounidenses coincidió con un momento en que las críticas a la psicología estadounidense se volvieron activamente contra Skinner y su propuesta conductista, contribuyendo así al creciente interés en difundir una nueva psicología (Bruner, 1985; Cole, 1969; Wertsch, 1985). Este hecho está estrechamente relacionado con el surgimiento de la psicología cognitiva, que fue la perspectiva teórica de los precursores del movimiento que lideró y promovió su inserción en Occidente.

En esa dirección, al desarrollar un análisis desde la perspectiva crítica expuesta por diferentes autores (González Rey, 2014; Prestes y Tunes, 2012; Pereira y Junior, 2014; Van der Veer y Yasnitsky, 2011) pueden ser considerados una diversidad de aspectos relevantes que estimulan una permanente discusión sobre los alcances y limitaciones de los presupuestos vygotskianos para pensar la educación. Dentro de esas explicaciones están: la hegemonía de la teoría de la actividad en el escenario científico soviético; la falsa representación de la denominada troika - Vygotsky, Luria y Leontiev; las distorsiones y omisiones basadas en ediciones soviéticas poco fiables; el resultado de la censura oficial que sufrieron los manuscritos de Vygotsky en el periodo estalinista; los reiterados errores en su traducción y la permanencia de trabajos aún inéditos en el archivo familiar.

Aspectos que, a partir de las discusiones levantadas por los diversos autores (González Rey, 2014; Prestes y Tunes, 2012; Pereira y Junior, 2014; Van der Veer y Yasnitsky, 2011), nos permiten considerar la existencia de contradicciones y de diversos posicionamientos en la comprensión de su legado e inserción en occidente. En tal sentido, vale destacar que autores como Cole, Vera, Scribner y Souberman (1978) con el trabajo "Mind in Society", además de Cole y Maltzam con su libro "A handbook of contemporary

soviet psychology" (1969), por ejemplo, fueron pioneros en esta iniciativa, teniendo en cuenta sus intereses profesionales y el diálogo establecido por ellos con importantes figuras de aquella psicología como Leontiev y Luria. Debido a esto, las primeras traducciones e interpretaciones de los estudios de Vygotsky se vincularon con estos psicólogos estadounidenses (González Rey, 2013).

En este marco, surgen las diferentes interrogantes que estimulan las reflexiones que nortean el presente ensayo, tales como: ¿cuáles son las características del contexto histórico que permeó la llegada de la psicología soviética a Occidente?; ¿cuáles autores soviéticos constituyeron la principal fuente para el desarrollo de las ideas de Vygotsky? y ¿qué interpretaciones hegemonizan la comprensión de los conceptos vygotskianos en el contexto educativo brasileño?. A partir de esas consideraciones, se presentan diferentes reflexiones críticas de importantes representantes de la Psicología Histórico-Cultural (González Rey, Van der Veer y Yasnitsky, 2011; Stetsenko, 1995; Veresov, 1999; Zaporozhets, 1995; Zinchenko, 1997), así como algunos trabajos de investigadores Brasileños que han tenido como foco las interpretaciones dominantes de los presupuestos vygotskianos y su aplicación en el contexto educativo.

Al tomar como referencia esos presupuestos, el objetivo de este ensayo es presentar un breve análisis crítico, histórico y teórico de la trayectoria del legado vygotskiano, teniendo en cuenta su entrada en occidente, a través de la psicología norteamericana, y los desdoblamientos de algunos de sus principales conceptos en el contexto de la educación brasileña.

## **2. Historia y Desarrollo**

### **2.1 Comienzo y repercusiones en la concretización de la Psicología Histórico-Cultural en Occidente y sus influencias en Brasil**

En la continuidad de este trabajo son abordados algunos aspectos importantes de la llegada de la Psicología Histórico-Cultural a Occidente, así como sus implicaciones para la comprensión y el desarrollo de sus presupuestos teóricos, a partir de su inserción en el contexto brasileño. Un primer punto implica la nivelación de autores soviéticos en la misma representación exclusiva de aquella psicología. En este caso, Luria y Leontiev se asociaron como los auténticos seguidores del trabajo de Vygotsky, y fueron relacionados como parte de la misma perspectiva teórica. Este hecho dejaría de lado una comprensión más amplia y compleja de lo que podría estar por detrás de la hegemonía política en la sociedad soviética

en ese momento, lo que finalmente, en un inicio, limitó la aparición de otros autores que formaron parte de su grupo de colaboradores (González Rey, 2011; Zinchenko, 1997; Veresov, 1999; Mitjáns Martínez y González Rey, 2017).

En ese sentido, entre 1980 y 1990, los estudios de Vygotsky se enmarcaron dentro de la corriente sociocultural de la psicología. También, en ese periodo, Cole (1998) lanza un debate sobre la denominación de "Psicología Cultural". Así, a partir de 1990, la Teoría de la Actividad comenzó a asociarse con el enfoque histórico-cultural, y fue entonces cuando esta corriente se convirtió en Cultural Historical Activity Theory (CHAT), fundamentalmente sobre la base de la supuesta "troika" - Vigotsky, Leontiev y Luria, representación que ha sido dominante en los escenarios de las prácticas educativas (Zinchenko, 1997; Veresov, 1999).

CHAT es, por lo tanto, una construcción occidental desarrollada a partir de un marco conceptual que articuló diferentes representantes de la Psicología Histórico-Cultural, pero que, a pesar de contener lo histórico y lo cultural en su denominación, no tuvo en cuenta el contexto histórico, político y cultural en el que fueron difundidas sus teorías (González Rey, 2013). De esta forma, terminó ignorando aspectos y momentos significativos asociados al surgimiento de aquella psicología, así como las posibles consecuencias que impactaron su desarrollo. De acuerdo con González Rey (2014), esa concepción acabó generando desviaciones teóricas y limitando la discusión dentro de los círculos de estudios Vygotskianos, lo que condujo a la permanencia del concepto de actividad y su énfasis en el objeto externo como elemento central de los estudios del desarrollo humano desde esta perspectiva.

La Teoría de la Actividad de Leontiev (1975) representó la tradición predominante en la psicología soviética, y la fidelidad con el carácter marxista de la psicología en cuanto a su objetividad como ciencia (González Rey, 2014). Fue esta concepción de la actividad la que proporcionó bases sólidas para la permanencia de la fragmentación sujeto-objeto que, a su vez, impactó los conceptos que se desarrollarían en el curso de esa psicología (Zinchenko, 1995; González Rey, 2009). Por tanto, el concepto de actividad fue la principal base de los estudios para comprender cualquier proceso de desarrollo psicológico (Mitjáns Martínez y González Rey, 2017). De esta forma, el énfasis en un sistema de actividades y un conjunto de conceptos (acción-operación-objetivo) serían los fundamentos de un tipo de proceso psicológico distribuido a través de las diferentes etapas de desarrollo.

Esto resulta claro en la propuesta de periodización de Elkonin (1960), en la que algunas etapas de la actividad estaban orientadas hacia el desarrollo de funciones

intelectuales, y en otras, estaba orientada hacia los procesos comunicativos y afectivos (Mitjáns Martínez y González Rey, 2017). Desde esa perspectiva, como Teoría del Aprendizaje y Desarrollo, se desarrolló el Sistema Educativo (Elkonin, 1999; Davydov, 2008), una metodología aplicada en muchas escuelas rusas para mejorar los planes de estudio. Sin embargo, a pesar de su énfasis en lo intelectual, es justo señalar el reconocimiento por parte de Davydov de la importancia de las emociones a través del deseo, como un componente esencial en la comprensión de la actividad (González Rey, 2013).

En el escenario brasileño, ese reconocimiento a Davydov ha sido señalado por Rolindo (2015), al destacar esa contribución a través de una cita textual de este autor de la siguiente manera: “(...) la actividad del hombre tiene una estructura compleja; sus componentes son el deseo, las necesidades, los motivos, las finalidades, las tareas, las acciones, las operaciones que se encuentran en permanentes interrelaciones y transformaciones” (p.53. Traducción de la autora).

No obstante, su necesaria comprensión en el proceso de enseñanza-aprendizaje aún precisa ser desarrollada. Sobre todo, a partir de la representación hegemónica que fundamentan los argumentos de esta autora al señalar que “los principales responsables por las bases conceptuales de esa nueva línea teórica son Vygotsky, Leontiev y Luria, la llamada Troika; esas bases conceptuales constituyen el cimiento del abordaje histórico-cultural” (Rolindo, 2015, p.51). De esta manera, en su trabajo no solo ignora la existencia de otros colaboradores de Vygotsky, sino que coloca el énfasis en un esquema tríadico, sujeto-actividad mediada-objeto como aspecto central para la comprensión de la actividad de estudio en el contexto escolar.

Así, desde esa lógica, no parecen ser considerados importantes representantes de la Psicología Histórico-Cultural, como Stetsenko (1995), y sus críticas sobre el énfasis en el objeto y no en la persona que se relaciona, que se comunica en el curso de una interacción, como se propone en la Teoría de la Actividad. De ahí que de acuerdo con este autor, a partir de esa centralidad en el objeto, los procesos mentales fueron enviados a un segundo plano, perpetuándose la dicotomía sujeto-objeto. Esa significación atribuida a los objetos en la comprensión de la actividad, contribuiría a una visión reduccionista de la comunicación y a limitar su alcance real en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto educativo.

Desde esa perspectiva, se instauró una cierta tendencia a dicotomizar lo social y lo individual, atribuyendo a lo social un carácter determinante sobre el comportamiento individual. Una concepción muy común en la psicología soviética, que estaba en estrecha

relación con el determinismo social predominante en la psicología rusa en general (Mitjáns Martínez y González Rey, 2017). En este sentido, algunos de los conceptos ampliamente utilizados en esa psicología, como el reflejo, la asimilación y la interiorización, así como la atribución de procesos psicológicos a la actividad interna ilustran este determinismo social que prevaleció en ese contexto (González Rey, 2013).

Además, conceptos como la personalidad fueron poco abordados por estas perspectivas basadas en la actividad con foco en el estudio, para de esta forma, explicar el desarrollo de procesos psicológicos desde una visión operacional-intelectual. Por tanto, al hacer un análisis crítico de estos supuestos, podríamos considerar el hecho de que, en la Teoría de la Actividad:

Todas las operaciones psíquicas, incluido el aprendizaje, representan solo una internalización de las operaciones externas, lo que lleva a la exclusión de procesos como la imaginación y la fantasía de la comprensión del aprendizaje. En consecuencia, esto resultó en una relativa falta de atención en estrategias, principios y acciones para fomentar la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. (Mitjáns Martínez y González Rey, 2017, p. 61)

De esta manera, comprender el aprendizaje desde esos presupuestos teóricos parte del reconocimiento de la actividad y del papel de las operaciones-cognitivo- intelectuales como elementos centrales en el proceso de aprendizaje (Leontiev, 1975). Esa es una concepción ampliamente difundida y utilizada en la investigación sobre el tema del aprendizaje desde una perspectiva histórico-cultural en Brasil (ver Eidt y Duarte, 2007; Pereira y Ostermann, 2012; Pereira y Junior, 2014; Rolindo, 2015). En estos estudios, a pesar de las contribuciones de Vygotsky para pensar la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, ha existido un énfasis en los presupuestos de la Teoría de la Actividad, con un predominio en el estudio de las operaciones intelectuales, de acuerdo con la propuesta desarrollada por Leontiev (Mitjáns Martínez y González Rey, 2017).

Un autor crítico de esa Teoría de la Actividad fue Zaporozhets (1995), quien criticó el valor atribuido a lo externo desde este enfoque en el estudio de los procesos psicológicos, así como la forma reduccionista en que fue comprendido el concepto de acción al sobredimensionar sus atributos objetivos. Cuestionamientos considerados importantes, para superar las limitaciones de esta propuesta, asociados con la no caracterización del protagonismo de la persona que enfrenta la realización de la actividad. Este autor también



señaló la ausencia de una discusión sobre la naturaleza de estos procesos y de los mecanismos que experimentaron los cambios resultantes.

En síntesis, los presupuestos teóricos que fundamentan la concepción de actividad propuesta y desarrollada por Leontiev han sido objeto de diversos posicionamientos críticos que discuten su carácter objetivista, así como el uso del nombre “CHAT” para referirse a una psicología que fue desarrollada a través de diferentes núcleos de producción teórica, al contrario de la idea de representación hegemónica que ha dominado el escenario científico contemporáneo (González Rey, 2013, 2014; Zinchenko, 2009).

Otro aspecto a mencionar en el abordaje de esta temática fue la credibilidad dada a la representación de Vygotsky, propuesta por los autores estadounidenses, al ser concebida como la versión legítima y oficial que sería apropiada por numerosos estudios de manera pasiva y no crítica (González Rey, 2011). Inicialmente con el libro “Mind in Society”, que contiene el nombre de Vygotsky como autor, a pesar de que su edición fue reconstruida por los editores con la idea de cautivar a su audiencia y favorecer una comprensión congruente con el contexto estadounidense. Una segunda propuesta, fue la publicación del libro “Vygotsky and the social formation of mind” (Wertsch, 1985), que se convirtió en una de las referencias más importantes de los estudios vygotskianos en Occidente en las décadas de 1988 y de 1990 incluyendo el escenario brasileño.

Así, a pesar de que “Mind in Society” constituyó una compilación que consiguió despertar los intereses sobre la teoría histórico-cultural entre los psicólogos, desde un punto de vista histórico y crítico, sus editores en el prólogo reconocieron las posibles limitaciones de este trabajo. Sobre todo, a partir del trabajo editorial realizado, el cual fusionó varios textos de Vygotsky y sus colaboradores en un conjunto coherente y fácil de entender. Sin embargo, uno de sus errores fue no llevar a cabo una traducción de los textos del autor en su totalidad y complejidad. Además de obviar la necesidad de un esclarecimiento sobre las partes omitidas y de especificar los textos del autor en relación con los trabajos añadidos (Van der Veer y Yasnitsky, 2011).

En otras palabras, la organización de estas primeras publicaciones en Occidente fue caracterizado por varias imprecisiones sobre la obra de Vygotsky, algo que sugiere considerar las consecuencias que todo pensamiento en desarrollo puede ofrecer para una determinada audiencia. Además de reconocer, que esas interpretaciones teóricas responden a las visiones de los autores que organizaron la publicación, cuyo objetivo nunca fue buscar

promover una discusión profunda y crítica sobre los presupuestos Vygotskianos (González Rey, 2013, 2014).

Una cuestión a tener en cuenta en relación con lo anterior es que, incluso ante la aparición de varios autores soviéticos en las publicaciones de la revista “Psicología Soviética”, que más tarde se llamaría “Revista de Psicología Rusa y de Europa del Este”, todavía prevaleció la representación dominante del trío de autores: Vygotsky, Luria y Leontiev, como representantes de la psicología soviética. Esta concepción hegemónica terminó impactando en la no inclusión de otros autores, como Bozhovich (1981), limitando de esta manera la integración de conceptos e ideas derivados de los presupuestos vygotskianos, en el estudio de la corriente histórico-cultural (González Rey, 2012, 2013).

Sin embargo, en Brasil, Vygotsky es estudiado aún hoy principalmente por la interpretación norteamericana de los escritos de Werscht (1985), Cole (1985) y Bruner (1985). Se considera que, a pesar de las buenas intenciones de estos autores, sus traducciones quedaron impregnadas de las posiciones teóricas de sus intérpretes (González Rey, 2012, Van der Veer y Yasnitsky, 2011).

Además, muchos de los primeros trabajos que permitieron un acercamiento a la psicología soviética en Brasil fueron a través de los autores estadounidenses antes mencionados, que eran principalmente los estudios de Vygotsky, Leontiev y Luria (Cole, 1998; Werscht, 1985). De esta manera, consiguieron reforzar la idea de una unidad entre estos autores, que también se identificó como “Psicología Marxista” (González Rey, 2012), y que más tarde incluyó a algunos de los discípulos de Vygotsky (Dadidov, Elkonin y Zaporochets) como parte de la continuidad de ese legado en la comprensión del contexto educativo.

El primer libro de Vygotsky traducido al portugués en Brasil fue “*Vygotsky and the social formation of mind*” citado anteriormente en este ensayo. Los organizadores del libro hicieron explícito, en sus páginas iniciales, las posibles limitaciones e irregularidades sobre el material en relación con su originalidad. Sobre todo, a partir de las modificaciones realizadas como una forma de hacer inteligible el significado de los textos seleccionados para la audiencia destinataria. Desde ese punto de vista, expresaron:

En muchos lugares de este libro, hemos insertado materiales de fuentes adicionales en un intento por aclarar el significado del texto. En la mayoría de los casos, utilizamos otras partes de la Historia del Desarrollo de Funciones Psicológicas Superiores no incluidas en este volumen; otros insertos provenían de ensayos contenidos en los

volúmenes de colecciones de sus trabajos de 1956 o 1960. En algunos casos, se usaron trechos de trabajos de los colaboradores de Vygotsky, donde son explicados ejemplos concretos de los procedimientos o resultados experimentales que se describen en el texto original de Vygotsky de forma extremadamente breve. (Cole, Vera, Scribner y Souberman, 1991, pp. 3-4. Traducido por la autora)

Es decir, un gran número de educadores, psicólogos y estudiosos de las obras de Vygotsky, al parecer, no prestaron atención a la problemática incrustada en los posibles sesgos editoriales que impregnaban las interpretaciones de Vygotsky ampliamente difundidas en Brasil. Por lo tanto, desde esta perspectiva, la apropiación unilateral de los momentos más objetivistas-cognitivistas de Vygotsky señalados por González Rey (2013) y la adaptación de sus escritos para encajarlos en la población norteamericana adquirieron proporciones significativas en su inserción en la Psicología y Educación, reflejándose también en las actuaciones profesionales basadas en estas interpretaciones.

Por tanto, se puede decir que la institucionalización de la representación dominante de Vygotsky, contribuyó a inviabilizar durante mucho tiempo el desarrollo de una comprensión alternativa, profunda y compleja sobre los trabajos de este autor. Incluso después de años de publicar “Collected Works” de Vygotsky en ruso y luego en inglés, pocos autores se han dedicado a explorar el legado del trabajo de Vygotsky en toda su complejidad (González Rey, 2009, 2011; Leontiev, 1992; Zinchenko, 1995; Veresov, 1999; Fler, González Rey y Veresov, 2017).

En ese sentido, de acuerdo con González Rey (2013), la hegemonía de la Teoría de la Actividad trajo como consecuencias una psicología instrumentalista y objetiva, que influyó en el poco desarrollo del tema de las emociones, así como en la ausencia de definiciones ontológicas sobre procesos psicológicos debido a la centralidad de esa propuesta en las operaciones externas como definitorias de estos procesos.

Pueden mencionarse también las críticas de Prestes y Tunes (2012) frente a las dificultades en la comprensión de la trayectoria del pensamiento de Vygotsky a partir de las adulteraciones sufridas en su obra tanto en Rusia como en Brasil. Por tanto, desde estas visiones, resulta necesario reflexionar sobre la comprensión de algunos conceptos vygotskianos como: la mediación, la actividad, el objeto y la periodización del desarrollo a través de su influencia en el contexto educativo brasileño.

## 2.2 Argumentos para la discusión

### 2.2.1 Vygotsky en la educación brasileña: interpretación de sus conceptos en la comprensión del proceso educativo

A partir de lo expuesto anteriormente, no es casualidad que en Brasil, hasta el día de hoy, hablando de Vygotsky en Educación y Psicología, el concepto de mediación y la idea de actividad constituyan el foco de varias investigaciones (ver Eidt y Duarte, 2007; Pereira y Ostermann, 2012; Pereira y junior, 2014; Rolindo, 2015). Teniendo en cuenta que, desde estas interpretaciones sobre el legado de Vygotsky, ese conocimiento se construye a través de conceptos como: necesidades, objetos, motivos, acciones y objetivos que definen la actividad de estudio a partir del énfasis en el aspecto operacional. Esto, sumado a las nociones de apropiación y de asimilación de contenidos como caminos para el desarrollo de los procesos psicológicos en la relación profesor-alumno y en los procesos de aprendizaje escolar.

Así, Pereira y Ostermann (2012) analizan las contribuciones de la obra de Wertsch y sus implicaciones como referencial teórico en la enseñanza de las ciencias. Al considerar en sus presupuestos una continuidad con los legados de la teoría de Vygotsky, a partir de su centralidad con la premisa de que toda acción humana tanto individual como social es mediada por instrumentos y signos. Desde esa visión, en su trabajo, al desarrollar un análisis sobre las implicaciones de la acción mediada y las herramientas culturales en el proceso de enseñanza destacan que:

La toma de consciencia es el recurso más poderoso para identificar y modificar las formas de mediación que tienen consecuencias indeseables para los alumnos, y ese es un ejercicio intelectual que debería ser estimulado por los profesores. La percepción de que nuevas herramientas culturales transforman la acción mediada y la comprensión de cómo estas transformaciones ocurren es fundamental para el proceso de dominio y apropiación por parte de los estudiantes. (p.36. Traducido por la autora)

Sin embargo, el concepto de mediación coloca su foco en la acción situada, relacional e histórica de los individuos en sus relaciones con las herramientas culturales. Por tanto, en este punto sería necesario considerar que la toma de consciencia y las consecuencias indeseables no constituyen meramente un aspecto intelectual a ser estimulado por la figura del profesorado. En ese sentido, se omite el carácter emocional presente en cualquier experiencia de aprendizaje, teniendo en cuenta que el vínculo profesor-alumno constituye

una fuente permanente de afectos que pueden o no favorecer el desarrollo del estudiante. Además tanto el concepto de dominio como de apropiación, al no especificar el papel de los afectos, pierden de vista que la trama relacional del alumnado con las herramientas culturales pasa también por la forma en que este siente y participa creativamente en ese proceso.

A partir de lo anterior, no parece considerarse lo psicológico como una función generadora con capacidad para trascender lo inmediato. Principalmente, a partir de una nueva visión que reconozca las múltiples formas en que el conocimiento se convierte en parte de las reflexiones de la niñez a través de procesos imaginativos que escapan al control e intencionalidad del acto de aprender. En tal sentido, de acuerdo con González Rey y Mitjáns Martínez (2017, p. 8), es precisamente “esa capacidad generadora en los niños que los lleva a formas diferenciadas de sentir y producir el mundo en que viven, que no sigue las mismas formas, ni los mismos tiempos, en niños con un desarrollo psíquico similar”.

Pereira y Junior (2014), a través de una nueva mirada desde una perspectiva crítica sobre el papel del lenguaje y las relaciones sociales en el proceso de enseñanza / aprendizaje, apuntan que muchas de las ideas de Vygotsky “requieren de un cambio conceptual (en el sentido cognitivista) o de manera más precisa de una mirada sociocultural” (p. 522. Traducido por la autora). Desde ese punto de vista, en su comprensión sobre los conceptos Vygotskianos, al centrarse en la internalización señalan:

La internalización es la reconstrucción interna (mental) de una operación externa: “todas las funciones mentales superiores son relaciones sociales internalizadas” (...) Es importante tener en cuenta que la internalización no es la transferencia de actividad externa a un plan interno de conciencia preexistente. Según Leontiev, representa “el proceso en el que se forma este plan interno” (...) (Pereira y Junior, p.528)

En esta cita, se aprecia cómo los autores al analizar este concepto reproducen una concepción operacional en términos de proceso, que coloca su foco en el plano interno. No obstante, a pesar de ser un intento interesante y necesario para distinguir los presupuestos Vygotskianos de las propuestas cognitivistas en el contexto educativo, es importante destacar que en su análisis se pasa por alto una cuestión esencial, como el carácter dicotómico establecido entre lo interno y lo externo. De esta manera, se reduce su comprensión a una visión intelectual-operacional de las funciones, contribuyendo a la ausencia de lo emocional como un aspecto fundamental de los procesos psicológicos

(Mitjáns Martínez y González Rey, 2017). Además, de exponer una representación lineal que ha impactado las diferentes visiones sobre el aprendizaje, al atribuir a lo social un carácter determinante de lo individual.

Otra concepción importante para mencionar en esta discusión es el Sistema Educativo Elkonin-Davydov, y su aplicación en el área de educación, especialmente en niños y niñas, como la base para comprender una mejor organización del trabajo pedagógico. En ese sentido, diversos trabajos en Brasil (Graciliano y Moraes, 2018; Oliveira, Santana, Da Silva y Rodrigues, 2018) defienden la periodización del desarrollo psicológico individual a partir del reconocimiento de la categoría actividad como punto central en la educación escolar. De esta manera, en sus investigaciones sostienen una concepción del desarrollo centrada en diferentes etapas (infancia, pre-escolar, escolar y adolescencia) al especificar un tipo de actividad para cada una y reducir la comunicación (comunicación emocional e íntimo-personal) a un componente de la actividad.

En esa dirección, también otros investigadores como Eidt y Duarte (2007), en una investigación sobre las contribuciones de la Teoría de la Actividad, al analizar la relación entre la educación escolar y el desarrollo psicológico del educando destacan:

(...) que los alumnos no crean los conceptos científicos, sino que de ellos se apropian en el proceso de la actividad de estudio. En ese proceso, son desarrolladas en cada individuo las acciones mentales adecuadas al contenido apropiado, por medio de las cuales son reproducidos los productos espirituales de la cultura humana. (p.68. Traducido por la autora)

En el párrafo anterior, el proceso de enseñanza-aprendizaje parece reducirse a un conjunto de acciones, contenidos de conocimientos asimilados, operaciones y objetivos, categorías a partir de las cuales las autoras comprenden los procesos de organización de la actividad escolar. Unido al hecho de considerar de manera explícita ese proceso en términos de reproducción del saber cultural producido por la humanidad. Desde ese posicionamiento, el protagonismo de los individuos se reduce a un proceso de asimilación y se desconsidera el carácter creativo del alumnado en el aprendizaje. Al retomar nuevamente las reflexiones de Rolindo (2015) en la continuidad de sus análisis sobre las contribuciones de Davydov al desarrollo de la Teoría de la Actividad, resulta interesante destacar cómo la autora, a través de otra cita textual del autor, refiere que:

(...) la necesidad de la actividad de estudio estimula a los escolares a asimilar los conocimientos teóricos; los motivos y los procedimientos de reproducción de estos conocimientos por medio de las acciones de estudio dirigidas a resolver las tareas de estudio (Dadydov, 1988, p.178. Traducido por la autora)

A partir de esas reflexiones, se pondera la asimilación del estudiante a través de una centralidad que apunta a una concepción objetivo-práctica de la actividad de estudio. Si tenemos en cuenta que, la autora parece asumir de manera acrítica, una comprensión lineal sobre el concepto de necesidad como algo intrínseco al individuo. Por tanto, desde esa lógica, la vivencia del estudiantado y su sistema relacional son reducidos a un proceso de estimulación, al comprender los motivos como categorías puntuales dependientes de procedimientos reproductivos y acciones teleológicas que definen el desarrollo en un nivel intelectual. Justamente, ha sido ese carácter reproductivo, asignado al aprendizaje, una de las principales limitaciones en el contexto escolar para favorecer al estudiantado creativo.

Otro aspecto que estos estudios parecen haber obviado fue que esta concepción del desarrollo con énfasis en el intelecto, fundamentó su modelado solo a través de aspectos externos, como la instrucción, la mediación, el juego y la relación. De esta forma, el niño o la niña continuó siendo comprendido como un reproductor de contenidos en un nivel intelectual, y no como un individuo con capacidad para producir de manera permanente afectos, que se integran a su experiencia de aprendizaje a través de las diversas condiciones en que ocurre su desarrollo (Mitjáns Martínez y González Rey, 2017).

En este escenario, con respecto al enfoque de este trabajo, es digno de mención el nombre de Bozhovich (1981), discípula de Vygotsky, que ha tenido poca relevancia en el contexto académico brasileño. A pesar, de que sus estudios constituyeron una búsqueda permanente de posibles formas de superar el enfoque operacional-cognitivo-intelectual del desarrollo psicológico que predominó en la psicología soviética. Desde este punto de vista, sus principales trabajos orientados a destacar las complejas interrelaciones de la niñez, la sociedad, la cultura y la historia en la comprensión de los procesos educativos, contienen un importante valor heurístico para pensar el desarrollo de las prácticas pedagógicas en la sociedad actual. (Mitjáns Martínez y González Rey, 2017; González Rey, 2019).

Según Mitjáns Martínez y González Rey (2017), Bozhovich avanzó en relación con la noción simplista del concepto de motivo como propulsor del comportamiento, al proponer el término de formaciones motivacionales de la personalidad y la inserción de la intencionalidad



como idea generativa dentro de la esfera emocional. De igual modo, fue la única psicóloga soviética que se aventuró a elaborar los conceptos de Vygotsky, ignorado por muchos de los discípulos del autor como perezhivanie y situación social del desarrollo en el estudio de los procesos motivacionales, desarrollo humano y personalidad (González Rey, 2019).

Bozhovich también contribuyó al concepto de posición interna, al abordar en sus estudios los procesos psicológicos complejos en la niñez, a partir del lugar que ocupan en los grupos. Es decir, enfatizó el lugar del niño y de la niña en la relación afectiva con la realidad, más allá de la idea de internalización, de modo que la forma en que se sentía también determinaba qué lo influenciaría o no (González Rey, 2013). Con esto, propuso una nueva mirada hacia la determinación de lo externo en las acciones, a partir de la significación que atribuyó al sistema de relaciones más cercanas a la niñez incluyendo su desarrollo en la escuela (Mitjáns Martínez y González Rey, 2017).

Estas contribuciones sobre los estudios desarrollados por Bozhovich, constituyen sin lugar a dudas un material relevante para la comprensión de la psicología soviética. Sobre todo, a partir de sus aportes para pensar el campo de la personalidad y la motivación como una fuente de lectura alternativa a las visiones hegemónicas que han dominado el legado vygotskiano. Sin embargo, las pocas referencias a su trabajo en el escenario brasileño configuran un vacío intelectual que de no haber existido hubiera contribuido a la creación de una línea crítica y reflexiva innovadora para el contexto de las prácticas educativas.

Cabe señalar también que no fue hasta hace muy poco que se anunció una nueva revisión de la interpretación del legado de Vygotsky (Yasnitsky, 2012), cuando, a través de otras lecturas sobre los escritos del autor, se produjeron nuevas interpretaciones (Fleer y Hammer, 2013; González Rey, 2011, 2013, 2017). A partir de ese momento, muchos de los conceptos pocos explorados hasta entonces fueron “descubiertos” en Occidente, como perezhivanie, sentido y situación social de desarrollo, ampliando esa cosmovisión con las ideas de sistemas psicológicos, personalidad, emociones y creatividad. De lo anterior se desprende, el interés despertado en diversos congresos, como ISCAR- “Sociedad Internacional para la Investigación de la Actividad Cultural, sobre el valor heurístico de esos conceptos y la emergencia de nuevas perspectivas críticas en el estudio de los diversos contextos educacionales (Fleer y Hammer, 2013; González Rey, 2009, 2011, 2014; Leontiev, 1992).

En ese sentido, Prestes y Tunes (2012) han sido investigadoras relevantes en la revisión y corrección de los manuscritos vygotskianos publicados en el Brasil. Así, por



ejemplo al señalar los errores de la traducción brasileña referente al término *perezhivanie* expresan:

El término *vivencia* (en ruso *Perezhivanie*) tiene un significado enorme para Vygotsky. A lo largo de los estudios de este trabajo de Vygotsky, fue realizada una comparación entre el original ruso y la traducción brasileña (...) Por ser *Perezhivanie* un concepto muy importante, cualquier traducción debe tener en cuenta el significado atribuido a esa palabra. En este sentido, es inconcebible que la misma traducción presente el término *Perezhivanie*, a veces como emoción, ora como experiencia, ora como sentimiento (...) (Prestes y Tunes, 2012, p. 331)

El siguiente párrafo evidencia de manera explícita la existencia de esta problemática en el contexto Brasileño. Situación que ha acompañado la obra de este autor en diferentes escenarios, aunque de manera específica en el caso de Brasil como señalan las autoras, parece estar asociado a las dificultades de la lengua rusa y al poco empeño de los traductores para superar este desafío. Por tanto, destacar el valor heurístico de este concepto y sus potencialidades constituye una tarea fundamental a ser desarrollada con la precisión adecuada para comprender el espacio educativo. A partir, justamente de su énfasis en lo emocional, relacional y la significación del carácter singular de la experiencia como fuente de nuevas posibilidades y alternativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

También es digno de mención que algunos conceptos presentes principalmente en los últimos momentos del trabajo de Vygotsky, donde utiliza la idea de sistemas en lugar de función, fueron en gran parte desconocidos por algún tiempo por autores soviéticos y occidentales (Fleer, González Rey y Veresov, 2017). De esta forma, se generó una apertura a nuevas interpretaciones del legado vygotskiano a partir de un camino que ha sido homogéneo en su recorrido por la corriente histórico-cultural. Este hecho ha favorecido la posibilidad de discutir algunos temas ausentes de los debates en educación, como la conciencia, la subjetividad y la comunicación (González Rey, 2009, 2014; Zinchenko, 2009), que pueden construir nuevos caminos teóricos referente a estos temas en el contexto educativo.

Es plausible pensar entonces, que el concepto de *perezhivanie* permite avanzar en relación con el concepto de mediación, utilizado hegemonícamente en los enfoques de educación en Brasil, con respecto a la posibilidad de reflexionar más allá de un aspecto objetivo dado en el aula. Así, por ejemplo, a menudo la preocupación del maestro por

elaborar y transmitir correctamente un contenido dado no debe significar que todos los estudiantes aprenderán, porque el interés, la curiosidad y el compromiso no son aspectos que surgen objetivamente, es decir, no constituyen una respuesta inmediata a lo externo.

Además, *perezhivanie* es relevante para tener en cuenta la emocionalidad del alumnado en su proceso educativo (Fleer, 2016). Una hipótesis, en este sentido, es que si se hubiera utilizado este concepto tanto como el de mediación en el contexto educativo brasileño, probablemente nuevas alternativas se hubieran desarrollado dentro de muchas propuestas didácticas que sólo se centran en la exposición mecánica de los contenidos y no tienen en cuenta cómo el alumnado siente sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, desafortunadamente, por varias razones, entre las ya mencionadas, no fue hasta hace poco que este concepto llegó a ser discutido en el país por esta área del conocimiento.

Últimamente, muchos autores, desde la perspectiva histórico-cultural de diferentes partes del mundo, han centrado su atención en las nuevas interpretaciones del concepto de *Perezhivanie* (Davis, 2015; Fleer y Hammer, 2013; González Rey, 2016; Quinones, 2013; Smagorinsky, 2011; Van der Veer y Valsiner, 1994). A pesar de las diferentes interpretaciones de este concepto, las personas autoras coinciden en que es de suma importancia para la comprensión de Vygotsky, al tener en cuenta su valor heurístico para la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### 3. Reflexiones finales

De manera general, el presente ensayo centró sus análisis en el desarrollo de algunos aspectos históricos relevantes en la comprensión del legado vygotskiano y sus desdoblamientos en el contexto educativo brasileño. Por tanto, un primer punto, a destacar sería la necesidad de abrir espacios de discusión y diálogo crítico sobre las ideas y conceptos desarrollados por Vygotsky separados de otros autores de la psicología histórico-cultural, especialmente de Leontiev y Luria. Unido al hecho de considerar la inclusión de nuevos conceptos como *perezhivanie*, situación social de desarrollo y sentido como categorías esenciales para el desarrollo de alternativas novedosas que permitan la búsqueda de nuevas soluciones ante los complejos desafíos que enfrenta el contexto escolar.

De igual modo, resulta importante ponderar los aportes y las visiones de diferentes autores (González Rey, 2009, 2011, 2013, 2014; Pereira y Junior, 2014; Prestes y Tunes, 2012; Stetsenko, 1995; Van der Veer y Yasnitsky, 2011; Veresov, 1999; Zaporozhets, 1995; Zinchenko, 1997) en la discusión sobre el valor de la obra de Vygotsky. Pues es a partir de

esos posicionamientos y de las contribuciones derivadas de ellos que podemos dar continuidad a un dialogo crítico y reflexivo para pensar el conjunto de ideas y categorías que hoy pautan las prácticas educativas en Brasil. Sobre todo, al considerar la hegemonía de algunos conceptos asociados con la Teoría de la Actividad como: objetivos, acciones, motivos, interiorización, asimilación, entre otros y sus implicaciones en la comprensión de las prácticas educativas. Conceptos que en muchas ocasiones, se presentan como alternativa rectora para pensar las prácticas en la educación, y que han generado una orientación pasivo-reproductiva del aprendizaje centrado esencialmente en la reproducción de contenidos.

A partir de lo anterior, abordar el legado de los presupuestos vygotskianos presupone también el encuentro con figuras poco conocidas de aquella psicología, como Lydia Bozhovich y sus interesantes aportes para pensar la educación escolar. Una de las autoras que estuvo entre los colaboradores del trabajo de Vygotsky, y que fue desconsiderada en el momento introductorio de esa psicología en Occidente, a pesar de sus contribuciones para pensar el papel de los afectos y los sistemas relacionales en el contexto escolar. No obstante, al proponer el estudio de sus concepciones sobre las formaciones psicológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje se presenta una nueva alternativa, aun insuficientemente explorada en el escenario escolar brasileño.

Con esta discusión, no se pretende agotar las diferentes interpretaciones que también son parte de este camino histórico de la psicología soviética, y que aportarían otras contribuciones para reflexionar sobre sus implicaciones en el escenario científico actual, como tampoco negar el valor de la actividad y sus contribuciones en la comprensión del proceso de aprendizaje. De lo que se trata aquí es de no tornar exclusiva ninguna propuesta, colocando en un segundo lugar otros procesos que también hacen parte del análisis del alumnado en el escenario escolar.

Además, a partir de las reflexiones críticas sobre la interpretación de las siguientes concepciones (mediación, sujeto-objeto, periodización, actividad) abordadas de forma más específica en este trabajo, lo que se pretendió fue problematizar las visiones hegemónicas que fundamentan su implementación en el escenario escolar brasileño, al cuestionar su alcance real e influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, al introducir una mirada más abarcadora sobre el papel de las emociones y la comunicación como un aspecto de permanente reflexión y búsqueda de nuevas alternativas en el proceso de aprendizaje.

Otro de los aspectos que podemos mencionar, más allá de los anteriormente abordados, son el carácter novedoso e inacabado de la obra del autor a partir de su difusión gradual y ascendente. Por tanto, destacar la integración de nuevos conceptos, lecturas y autores (Fleer y Hammer, 2013; Fleer, González Rey y Veresov, 2017; Smagorinsky, 2011; Quiñones, 2013) en el escenario educativo brasileño actual debe ser una prioridad, al considerar que el trabajo en las escuelas podría ser repensado desde una lógica que coloca el foco en la importancia de las emociones y en el carácter singular y diferenciado de la experiencia de aprendizaje a través del binomio profesorado-alumnado en el panorama contemporáneo actual.

En resumen, las reflexiones expuestas proponen la apertura hacia posibles nuevas producciones teóricas en el campo de la Educación y de la Psicología orientadas por la premisa de continuar promoviendo el dialogo con los diferentes estudiosos de la obra de Vygotsky. De ahí que para la autora del presente trabajo la crítica sea un aspecto esencial del desarrollo social, lo que hace de ella un tema necesario a las ciencias sociales en general, que permite análisis más comprometidos con las diversas formas de prácticas pedagógicas que caracterizan el contexto educacional brasileño.

#### 4. Referencias

- Bozhovich, Lydia. (1981). *La Personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Bruner, Jerome. (1985). Vygotsky: A historical and conceptual perspective. En Wersch, James (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 21-34). Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University
- Cole, Michael., John-Steiner, Vera., Scribner, Sylvia. y Souberman, Ellen. (Eds.). (1978). *L. S. Vygotsky: Mind in Society- The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cole, Michael y Maltzman, Irving. (Eds) (1969). *A handbook of contemporary Soviet psychology*. New York: Basic Books.
- Davis, Susan. (2015). Perzhivanie and the experience of drama, metaxis and meaning making. *Drama Australia Journal*, 39(1), 63-75. doi: [10.1080/14452294.2015.1083138](https://doi.org/10.1080/14452294.2015.1083138)
- Davydov, Vasily Vasilovich. (2008). *Problems of developmental instruction: A theoretical and experimental psychological study*. Nueva York, Estados Unidos: Nova Science Publishers.

- Eidt, Nadia Mara y Duarte, Newton. (2007). Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. *Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação*, (24), 51-72. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43260>
- Elkonin, Daniil Borisovitch. (1960). Característica general del desarrollo psíquico de los niños. En Aleksandrovich Smirnov (Ed.), *Psicología* (pp. 493-503). Barcelona, Espanha: Grijalbo.
- Elkonin, Daniil Borisovitch. (1999). Toward the problem of stages in the mental development of children. *Journal of Russian & East European Psychology*, 37(6), 11-30. doi: [10.2753/RPO1061-04051003225](https://doi.org/10.2753/RPO1061-04051003225)
- Fleer, Marilyn. (2016). An Everyday and Theoretical Reading of "Perezhivanie" for Informing Research in Early Childhood Education. *International Research in Early Childhood Education*, 7(1), 34-49. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1138756>
- Fleer, Marilyn y Hammer, Marie. (2013). 'Perezhivanie' in group settings: A cultural-historical reading of emotion regulation. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(3), 127-134. doi: [10.1177/183693911303800316](https://doi.org/10.1177/183693911303800316)
- Fleer, Marilyn, González Rey, Fernando y Veresov, Nikolai. (2017). Continuing the Dialogue: Advancing Conceptions of Emotions, Perezhivanie and Subjectivity for the Study of Human Development. En Marilyn Fleer, Fernando González Rey y Nikolai Veresov (Eds.), *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity* (pp. 247-261). Singapore: Springer.
- González Rey, Fernando. (2006). O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. En Maria Carmem Villela Rosa Tacca (Ed.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (pp. 29-44). Campinas, Brasil: Alínea.
- González Rey, Fernando. (2009). Historical relevance of Vygotsky's work: Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outlines. Critical Practice Studies*, 11(1), 59-73. Recuperado de <https://tidsskrift.dk/outlines/article/view/2589/2248>
- González Rey, Fernando. (2011). A re-examination of defining moments in Vygotsky's work and their implications for his continuing legacy. *Mind, Culture & Activity*, 18(3), 257-275. doi: [10.1080/10749030903338517](https://doi.org/10.1080/10749030903338517)
- González Rey, Fernando. (2012). Reflexões sobre o desenvolvimento da psicologia soviética: focando algumas omissões da interpretação ocidental. *Psicologia & Sociedade*, 24(2), 263-271. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3093/309326586003.pdf>
- González Rey, Fernando. (2013). *O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento*. São Paulo, Brasil: Hucitec.
- González Rey, Fernando. (2014). Advancing further the history of Soviet psychology: Moving forward from dominant representations in Western and Soviet psychology. *History of Psychology*, 17(1), 60. doi: [10.1037/a0035565](https://doi.org/10.1037/a0035565)

- González Rey, Fernando. (2016). Vygotsky's concept of perezhivanie in the psychology of art and at the final moment of his work: Advancing his legacy. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 305-314. doi: [10.1080/10749039.2016.1186196](https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186196)
- González Rey, Fernando y Mitjáns Martínez, Albertina. (2017). El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 13(2), 3-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6026205>
- González Rey, Fernando. (2019). Fifty years after LI Bozhovich's personality and its formation in childhood: recovering her legacy and her historical role. *Mind, Culture, and Activity*, 26(2), 108-120. doi: [10.1080/10749039.2019.1616210](https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1616210)
- Graciliano, Eliana Cláudia y de Moraes, Silvia Pereira Gonzaga. (2018). Ensino infantil: reflexões sobre a periodização como núcleo da organização do trabalho pedagógico. *Crítica Educativa*, 3(3), 263-277. Recuperado de <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/202>
- Leontiev, Aleksei Alekseyevich. (1975). *Actividad, Conciencia, Personalidad*. Habana, Cuba: Editorial Pueblo e Educación.
- Leontiev, Aleksei Alekseyevich. (1992). Methodological problems of the activity theoretical approach. *Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory*, 11(12), 41-44.
- Mitjáns Martínez, Albertina y González Rey, Fernando. (2017). *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançado na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Oliveira, Aline Tatiane Evangelista, Santana, Monaliza Angélica, Da Silva, Terezinha Severino y Rodrigues, Adriana. (2018). Idades Psicológicas: importância e implicações para o ensino-aprendizagem e a educação. *Cadernos da FUCAMP*, 17(29), 55-69. Recuperado de <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/1168>
- Pereira, Alexsandro Pereira de y Junior, Paulo Lima. (2014). Implicações da perspectiva de Wertsch para a interpretação da teoria de Vygotsky no ensino de Física. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 31(3), 518-535. doi: [10.5007/2175-7941.2014v31n3p518](https://doi.org/10.5007/2175-7941.2014v31n3p518)
- Prestes, Zoia y Tunes, Elizabeth. (2012). A trajetória de obras de Vygotski: um longo percurso até os originais. *Estudos de Psicologia*. Campinas. 29(3), 327-340. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3953/395335570003.pdf>
- Pereira, Alexsandro Pereira de, & Ostermann, Fernanda. (2012). A aproximação sociocultural à mente, de James V. Wertsch, e implicações para a educação em ciências. *Ciência & Educação (Bauru)*, 18(1), 23-39. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132012000100002>
- Quinones, Gloria. (2013). *Vivencia Perezhivanie in the everyday life of children* (Tesis doctoral). Monash University, Monash, Australia.



- Rolindo, Joyce Mara Rezende. (2015). Contribuições da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade na educação atual. *Revista de Educação*, 10(10), 48-57.
- Smagorinsky, Peter. (2011). Vygotsky's stage theory: The psychology of art and the actor under the direction of perezhivanie. *Mind, Culture, and Activity*, 18(4), 319-341. doi: [10.1080/10749039.2010.518300](https://doi.org/10.1080/10749039.2010.518300)
- Stetsenko, Anna. (1995). The Role of the Principle of Object-relatedness in the Theory of Activity: (Criticism from " Without" and from " Within"). *Journal of Russian & East European Psychology*, 33(6), 54-69. doi: [10.2753/RPO1061-0405330654](https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405330654)
- Van der Veer, René, y Yasnitsky, Anton. (2011). Vygotsky in English: What still needs to be done. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 45(4), 475. doi: [10.1007/s12124-011-9172-9](https://doi.org/10.1007/s12124-011-9172-9)
- Van der Veer, René, y Valsiner, Jan. (1994). *The Vygotsky reader*. Oxford, England: Blackwell.
- Veresov, Nikolai. (1999). *Undiscovered Vygotsky: etudes on the pre-history of cultural-historical psychology*. Hochheim, Germany: Peter Lang.
- Vygotsky, Lev Semionovich. (1991). *A Formação Social da Mente* (4a. ed.). São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Wertsch, James (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Yasnitsky, Anton. (2012). Revisionist Revolution in Vygotskian Science: Toward Cultural-Historical Gestalt Psychology: Guest Editor's Introduction. *Journal of Russian & East European Psychology*, 50(4), 3-15. doi: 10.2753/RPO1061-0405500400
- Zaporozhets, Alexander. (1995). Problems in the psychology of activity. *Journal of Russian & East European Psychology*, 33(4), 12-17. doi: <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405330639>
- Zinchenko, Vladimir. (1997). La psicología sociocultural y la teoría psicológica de la actividad: revisión y proyección hacia el futuro. En Del Rio, Pablo, Wertsch, Jame, y Alvarez, Amelia (Eds.), *La Mente sociocultural: aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp.35-48). Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Zinchenko, Vladimir. (1995). Cultural-historical psychology and the psychological theory of activity: retrospect and prospect. En Wertsch, James, Del Rio, Pablo y Alvarez, Amelia (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 1-34). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Zinchenko, Vladimir. (2009). Consciousness as the subject matter and task of psychology. *Journal of Russian & East European Psychology*, 47(5), 44-75. doi: 10.2753/RPO1061-0405470503

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

