

Andréa Maturano Longarezi

Didáctica Desarrolladora

Historia de la emergencia del sistema
Elkonin-Davidov-Repkin
(1950-2025)

Prólogo
José Carlos Libâneo



Pedro & João
editores



Ediciones CEIDE

Didáctica desarrolladora

Historia de la emergencia del sistema Elkonin-Davidov-Repkin (1950-2025)

1ª edición

Colección

Biblioteca Psicopedagógica y Didáctica

Serie

Enseñanza Desarrolladora - v. 28



Andréa Maturano Longarezi

Didáctica desarrolladora

**Historia de la emergencia del sistema Elkonin-
Davidov-Repkin (1950-2025)**

1ª edición

Colección

Biblioteca Psicopedagógica y Didáctica

Serie

Enseñanza Desarrolladora - v. 28



Copyright © Andréa Maturano Longarezi

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora.

Andréa Maturano Longarezi

Didáctica desarrolladora. Historia de la emergencia del sistema Elkonin-Davidov-Repkin (1950-2025). Colección Biblioteca Psicopedagógica y Didáctica. Serie Enseñanza Desarrolladora. Vol. 28. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 126p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-2067-3 [Impresso]
978-65-265-2068-0 [Digital]**

DOI: 10.51795/9786526520680

1. Psicología histórico-cultural. 2. Didáctica desarrolladora. 3. Teoría del aprendizaje colectivo desarrollador. 4. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Traducción: Cristina Gutiérrez Leal

Revisión técnica: Andréa Maturano Longarezi

Revisión de lengua: Graziela Bassi Pinheiro

Revisión de normas: Marissol Ferreira Batista Cavalcanti

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patricia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP



Ediciones CEIDE

Mz. 14 Edif. 1 Letra D, Col. Ejército
Constitucionalista, Istopalapa, CDMX
C.P. 09210

Colección Biblioteca Psicopedagógica y Didáctica

Dirección

Roberto Valdés Puentes
Andréa Maturano Longarezi
Orlando Fernández Aquino

Consejo Editorial

Prof. Dr. Alberto Labarrere Sarduy – Universidad Santo Tomás – Chile
Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dr. Antonio Bolivar Gotia – Universidad de Granada – Espanha
Profa. Dra. Diva Souza Silva – Universidade Federal de Uberlândia - Brasil
Profa. Dra. Elaine Sampaio Araújo – Universidade de São Paulo – Brasil
Profa. Dra. Fabiana Fiorezi de Marco – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dr. Francisco Curbelo Bermúdez – AJES – Brasil
Prof. Dr. Humberto A. de Oliveira Guido – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga – Universidade de Brasília – Brasil
Prof. Dr. Isauro Núñez Beltrán – Universidade Federal de Rio Grande do Norte – Brasil
Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada – Universidade Federal da Integração Latinoamericana – Brasil
Prof. Dr. Luis Quintanar Rojas – Universidad Autónoma de Puebla – México
Profa. Dra. Maria Aparecida Mello – Universidade Federal de São Carlos – Brasil
Profa. Dra. Maria Célia Borges – Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Brasil
Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino – Universidade de Uberaba – Brasil
Prof. Dr. Reinaldo Cueto Marin – Universidad Pedagógica de Sancti Spíritus – Cuba
Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dr. Ruben de Oliveira Nascimento – Universidade Federal de Uberlândia - Brasil
Profa. Dra. Silvia Ester Orrú – Universidade de Brasília - Brasil
Profa. Dra. Suely Amaral Mello – Universidade Estadual Paulista – Brasil
Profa. Dra. Yulia Solovieva – Universidad Autónoma de Puebla – México

Serie

Enseñanza Desarrolladora

Dirección

Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi
Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes

Autora

Andréa Maturano Longarezi

Volumen 28

Realización:



Apoyo:



ÍNDICE

Prólogo.....	11
Presentación.....	21
Capítulo 1. Génesis de la teoría histórico-cultural y la teoría del aprendizaje colectivo desarrollador (1920-2025).....	25
1.1 El contexto de la constitución de una nueva psicología (1920-1934).....	25
1.2 Escuela de Psicología de Járkov (1931-1941).....	29
1.3 Teorías del aprendizaje colectivo desarrollador (1957-2025).	41
Capítulo 2: Moscú en el proceso de edificación del sistema Elkonin-Davidov-Repkin (1958-1998).....	45
2.1 Constitución del Grupo de Moscú (1958-1998).	46
2.2 Actividad de Estudio y pensamiento teórico.	54
Capítulo 3. Járkov en el escenario de elaboración de la teoría de la actividad de estudio (1931-2025).....	63
3.1 Constitución del Grupo de Járkov (1963-2025).	64
3.2 Actividad de estudio, sujeto y personalidad.	78
3.3 Járkov en el circuito de la psicología histórico-cultural y la teoría del aprendizaje colectivo desarrollador (1931-2025).	81
Capítulo 4. Berlín y sus contribuciones a la teoría de la actividad de estudio (1960-2005)	87
4.1 Constitución del Grupo de Berlín (1960-2005).	88
4.2 Actividad de Estudio, aprendizaje colectivo y constitución humana.	95
Consideraciones finales	101
Referencias.....	111

Somos dialécticos y no pensamos, en modo alguno, que el camino de desarrollo de la ciencia vaya en línea recta. Y si hay en él zigzags, retrocesos o recodos comprendemos su significado histórico y los consideramos [...] como eslabones necesarios de nuestra cadena, etapas inevitables de nuestra senda.

(Vigotski, 1927 [2013], p. 397).

Prólogo

Recibí de Andréa Maturano Longarezi la honorífica tarea de escribir el prólogo de su libro *Didáctica desarrolladora. Historia de la emergencia del sistema Elkonin-Davidov-Repkin* (1950-2025), cuyo texto original formó parte de su tesis defendida en noviembre de 2024 para ascender a la clase de Profesora Titular en la Facultad de Educación, de la *Universidade Federal de Uberlândia*. Se trata de una publicación fruto de la investigación que lleva a cabo en el *Grupo de Estudos e Investigações em Didática Desenvolvidora e Profissionalização Docente* (Gepedi). El libro enriquece su ya prolífica producción científica sobre didáctica y formación del profesorado, plasmada en más de 120 publicaciones, entre artículos, capítulos de libros y libros organizados. Destaca también su intensa labor en el ámbito de la divulgación científica a través de publicaciones como redactora jefa de la revista *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica* y editora de la colección Biblioteca Psicopedagógica e Didática y de la serie *Ensino Desenvolvidor*.

La actividad científica de la autora se caracteriza también por su capacidad para reunir a investigadores en proyectos de investigación y eventos científicos. Una de sus iniciativas más exitosas, siempre con la colaboración del equipo de investigadores y colaboradores de Gepedi, fue la organización de tres ediciones del *Colóquio Internacional Ensino Desenvolvidor: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos* (2012, 2014 e 2016) y el *IV Colóquio Internacional Ensino Desenvolvidor: Sistema Elkonin-Davidov* (2018). Estos coloquios reunieron a investigadores brasileños y extranjeros, trayendo importantes nombres vinculados a la teoría histórico-cultural, principalmente de Rusia. Además de los intercambios académicos con países como Rusia, México, Ecuador, Cuba y Mozambique, ha organizado otras formas de divulgación científica, como la secuencia de conferencias realizadas en línea y transmitidas a través de *YouTube*, en torno al tema central

titulado *Aproximaciones y distancias entre los principales representantes del Enfoque Histórico-Cultural y el Aprendizaje Desarrollador*. También participó activamente en la organización del Curso de Extensión en Didáctica promovido por la *Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino* (Andipe), que tuvo gran repercusión entre los formadores de profesores.

El libro que ahora se pone a disposición de los lectores presenta la génesis y el desarrollo de la teoría histórico-cultural y, en este contexto, del sistema didáctico Elkonin-Davidov-Repkin (así denominado por la autora) del que surgen las teorías del aprendizaje desarrollador (así denominadas por la autora) y de la actividad de estudio, incluyendo los principales aportes a estas teorías de los grupos de investigadores radicados en las ciudades de Moscú, Jarkóv y Berlín entre los años 1950-2005. La investigación teórica aquí reproducida tuvo, al menos, dos propósitos. El primero era demostrar que las teorías del aprendizaje desarrollado, en el marco de la teoría histórico-cultural, se presentan en diferentes interpretaciones del legado de L. S. Vigotski. El segundo, argumentar que estas interpretaciones, especialmente las de los grupos de investigadores mencionados, contribuyeron a la consolidación del sistema Elkonin-Davidov-Repkin, a partir del cual se originaron las teorías del aprendizaje desarrollador. De hecho, en opinión de la autora, la creación de este sistema tuvo como objetivo desarrollar y ampliar la teoría de L. S. Vigotski según la cual, en la escuela, el aprendizaje impulsa y promueve el desarrollo de los estudiantes. Sin embargo, para ella, los grupos de investigadores de Moscú, Jarkóv y Berlín siguieron caminos diferentes para comprender los fines y el contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos caminos serían, para el grupo de Moscú, el desarrollo del pensamiento teórico; para Jarkóv, el desarrollo del sujeto y la personalidad; y para Berlín, la constitución del sujeto en la condición de actividad, cuyos componentes serían tanto objetivos como subjetivos.

Esta publicación es representativa del movimiento que se está produciendo en el actual contexto brasileño de apropiaciones e

interpretaciones de la teoría histórico-cultural y de la relación entre enseñanza, aprendizaje y desarrollo humano por parte de la educación escolar, a partir de la tradición establecida desde la contribución inicial de L. S. Vigotski. En el libro, Longarezi presenta aquí su comprensión de la teoría del aprendizaje desarrollador y, dentro de ella, de la teoría de la actividad de estudio, resultante de investigaciones pedagógicas sistemáticas realizadas en escuelas públicas de la Unión Soviética, que culminaron en lo que denomina Sistema Didáctico Elkonin-Davidov-Repkin. Este sistema, como es sabido, se basa en los estudios e investigaciones realizados por L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, D. B. Elkonin y V. V. Davydov, entre otros importantes investigadores que apoyan una estructura que articula las actividades de enseñanza y aprendizaje, las actividades de investigación, incluida la formación del profesorado y la producción de material didáctico.

Las investigaciones llevadas a cabo durante casi setenta años, como se relata en el libro, han utilizado un método de investigación experimental para estudiar cómo se puede incrementar el potencial de los niños y adolescentes mediante la enseñanza y el aprendizaje en la educación escolar. A partir de estas investigaciones, se han diseñado nuevos currículos para la enseñanza primaria, se han producido libros y otros materiales didácticos y se han ideado metodologías para que los profesores las utilicen, materiales que han sido fuentes de investigación para investigadores de varios países, incluyendo brasileños.

El estudio teórico y documental de Longarezi surge en un contexto de movimiento activo en Brasil de la teoría histórico-cultural y la teoría de la enseñanza-aprendizaje desarrolladora, en el que se destaca la investigación en el aula en forma de experimentación didáctica basada en la tradición de la teoría histórico-cultural. Por lo tanto, es de gran relevancia para investigadores, formadores de profesores y estudiantes interesados en tomar la didáctica desarrolladora como referencia para sus actividades. Desde el punto de vista de la investigación

pedagógica, aporta importantes contribuciones a la comprensión de la teoría de la actividad de estudio como núcleo de este sistema y de la forma de investigación del proceso de enseñanza-aprendizaje, el experimento didáctico formativo. El estudio también permite comprender las posibilidades de realización de las proposiciones del sistema Elkonin-Davydov, más las contribuciones de V. V. Repkin, en el contexto actual de la educación brasileña.

Para los lectores que van a estudiar este libro, puede ser útil una breve retrospectiva sobre la introducción de los estudios de L. S. Vigotski y A. N. Leontiev, y más tarde de V. V. Davydov, en Brasil. Aunque Maria Teresa Freitas, en un libro publicado en 1994, mencione que en la década de 1970 ya era posible acceder a publicaciones extranjeras sobre L. S. Vigotski, fue en la década de 1980 que la obra del autor comenzó a ser conocida, principalmente a través de la publicación, en 1984, por la Livraria Martins Fontes, de la traducción del inglés al portugués del libro *A formação social da mente*. En 1987, la misma editorial publicó *Pensamento e Linguagem*. En la década de 1980, comenzaron a surgir dos tendencias en la recepción del pensamiento de L. S. Vigotski, al menos a partir de lo que ocurría en los estados de São Paulo y Río de Janeiro. La primera, la teoría sociocultural, estaba vinculada a una interpretación de la obra de L. S. Vigotski centrada en los estudios lingüísticos y las cuestiones de la diversidad cultural, difundida por investigadores norteamericanos, entre ellos los que organizaron los textos de L. S. Vigotski que dieron origen al libro antes mencionado. Esta tendencia se desarrolló inicialmente en la USP y en la UNICAMP, de donde surgieron importantes publicaciones que propiciaron la difusión del pensamiento de L. V. Vigotski. La segunda, la teoría histórico-cultural o psicología socio-histórico-cultural, se inició con los estudios de psicología social de la profesora Silvia Tatiane Maurer Lane y colaboradores en la PUC São Paulo a principios de la década de 1980.

En 1984, estaba terminando mi maestría en Educación en la PUC-SP y tuve el privilegio de participar en sesiones de estudio de

este grupo de investigación en las que leíamos obras de K. Marx, S. L. Rubinstein, L. S. Vigotski y A. N. Leontiev. A finales de aquel año, la editora Brasiliense publicó una de las primeras obras colectivas sobre psicología histórico-cultural, *Psicologia social: o homem em movimento*, en la que escribí un capítulo titulado *Psicologia educacional, uma avaliação crítica*. En los años siguientes, se formaron otros grupos de investigación, sobre todo a principios de la década de 1990, que de alguna manera se referían a las ideas sustentadas por estas tendencias en educación, psicología y lenguaje. Durante este período, la producción científica en el campo de la teoría histórico-cultural creció significativamente, en gran parte debido a la reanudación del proceso democrático, incluida la promulgación de la Constitución Federal de 1988. Siempre en relación con el crecimiento de las publicaciones a partir de la década de 1990, cabe mencionar dos hechos destacados. El primero fue la publicación en 1995 de las *Obras Escogidas de L. S. Vigotski* por la editorial española Visor, traducidas del ruso al español. El segundo fue la publicación por la Librería Martins Fontes en 2001 de la primera traducción del ruso al portugués por Paulo Bezerra del libro de L. S. Vigotski *Pensamento e Linguagem*, titulado *A construção do pensamento e da linguagem*.

En los años siguientes, aumentó el acceso a las obras de L. S. Vigotski, A. R. Luria y A. N. Leontiev y a sus intérpretes, favorecido por los avances en los medios de información y comunicación. En 2002, se creó, en la Facultad de Educación de la USP, el *Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica* (GEPAPe), dirigido por el profesor Manoel Oriosvaldo de Moura, que inauguró una línea de estudios dentro de la teoría histórico-cultural con fuerte apoyo en la teoría de la actividad de A. N. Leontiev, enfocada en la actividad pedagógica de los profesores y centrada en la búsqueda de los elementos que componen el proceso de enseñanza y aprendizaje. También en 2002, este grupo de investigación organizó un curso sobre teoría histórico-cultural impartido por el investigador argentino Mario Golder, al que asistí. Golder, que había sido alumno de A. N. Leontiev, ofreció una amplia

panorámica de los estudios desarrollados en la Unión Soviética a partir de L. S. Vigotski y mencionó explícitamente la contribución de Vasíli V. Davydov. Para mí y para otros colegas, era la primera vez que el nombre de este investigador aparecía entre los principales representantes de la teoría histórico-cultural. Como paréntesis, me gustaría mencionar que después de las conferencias, fui a los archivos de la fotocopiadora de la facultad y encontré un ejemplar del libro de V. V. Davydov, *Problems of developmental teaching*, publicado por la revista Soviet Education en 1988. Así fue como conocí la obra de V. V. Davydov. Encantado por el contenido de esta producción, hice que se tradujera y empecé a utilizarla en mis clases. Fue a partir de este libro que publiqué el primer artículo más sistemático sobre el pensamiento de V. V. Davydov en una revista brasileña, en 2004, la *Revista Brasileira de Educação*, titulado *A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov*. El reconocimiento de la importancia de la obra de V. V. Davydov por parte de grupos de investigación e investigadores en el campo de la teoría histórico-cultural ha tenido un impacto considerable en el desarrollo de la investigación en didáctica debido a su vínculo explícito con la práctica pedagógica.

En este ámbito de expansión de los estudios en el campo de la didáctica del desarrollo, cabe destacar el papel de los eventos científicos realizados en la Universidad Federal de Uberlândia y en la PUC Goiás, que proporcionaron valiosos intercambios científicos con investigadores extranjeros vinculados a la Teoría Histórico-Cultural. Entre 2012 y 2016, el *Grupo de Estudos y Investigações em Didática Desenvolvedora y Profissionalização Docente* (Gepedi), de la Facultad de Educación de la Universidad de Uberlândia, realizó tres ediciones del Coloquio Internacional Enseñanza Desarrolladora: vida, pensamiento y obra de los principales representantes rusos, reuniendo a investigadores brasileños e investigadores de Rusia y de otros países como Cuba y México. Estos eventos contaron con la participación de Dimitry Leontiev,

Tatiana Arrutina, Boris Meshcheryakov y Boris Segueievich Bratus, entre otros.

En 2017, el Grupo de Estudio e Investigación Teorías de la Educación y Procesos Pedagógicos, de la PUC Goiás, realizó el Simposio Internacional sobre Enseñanza Desarrolladora y Didácticas Específicas, con el objetivo de debatir las interfaces entre la enseñanza desarrolladora, las didácticas específicas y la formación de profesores para la educación básica, que tuvo tres investigadores miembros del sistema Elkonin-Davydov como ponentes internacionales: Galina Zuckerman, Elena V. Chudinova y Sergey F. Gorbov. Chudinova y Sergey F. Gorbov, del Laboratorio para el Desarrollo Psicológico de los Niños de Primaria del Instituto Psicológico de la Academia Rusa de Educación. Sin duda, estos acontecimientos impulsaron la investigación en didáctica desarrolladora, dando lugar a la publicación de dossiers temáticos que contribuyeron a aclarar cuestiones conceptuales y de investigación que surgieron en plena expansión de la teoría histórico-cultural y de la teoría de la enseñanza-aprendizaje desarrolladora.

Este fue el camino, a mi entender, de la introducción de las ideas de L. S. Vigotski, A. N. Leontiev y V. V. Davydov en la investigación educativa en Brasil, que hoy están arraigadas en las actividades de numerosos grupos de investigación creados en todo el país. De hecho, los estudios e investigaciones en el campo de la teoría histórico-cultural han crecido significativamente en las últimas décadas. En una encuesta que realicé en 2012 sobre los grupos de investigación existentes en Brasil en torno a la Escuela de L. S. Vigotski, con datos obtenidos del Directorio de Grupos de Investigación del CNPq, presentados en un evento en la UNESP Marília, identifiqué 60 grupos, 29 de los cuales estaban en el Sudeste, 18 en el Sur, 5 en el Centro Oeste, 7 en el Nordeste y 1 en el Norte. En 2021, utilizando los mismos criterios, un estudio de Flávia Asbahr y Miriam Laís Oliveira identificó 115 grupos, 44 en el Sudeste, 24 en el Sur, 19 en el Nordeste, 17 en el Centro-Oeste y 11 en el Norte. El número de grupos de investigación casi se ha

duplicado en nueve años. Los títulos y proyectos de los grupos de investigación y las publicaciones de sus miembros reflejan una visible diversidad de opciones teóricas, que conducen, como es de esperar, a diferentes comprensiones de los conceptos básicos de la Escuela de Vigotski y de otros teóricos vinculados a ella. En relación con el tema de este libro, varios de estos grupos de investigación repartidos por todas las regiones del país, al menos desde la década de 2000, han adoptado la perspectiva de la teoría del aprendizaje desarrollador desde el marco teórico del sistema Elkonin-Davydov. En algunos de ellos, investigadores y estudiantes de posgrado han elaborado tesis de maestría y doctorado utilizando la metodología del experimento didáctico formativo inspirado en esta orientación teórico-metodológica de la investigación.

En resumen, el libro ahora publicado por Andrea Maturano Longarezi nos ofrece una visión detallada de la génesis y el desarrollo de la teoría histórico-cultural y la teoría de la actividad de estudio, con énfasis en el Sistema Didáctico Elkonin-Davydov con las contribuciones de V. V. Repkin, permitiéndonos conocer cómo se desarrollaron estas teorías en el contexto histórico de la antigua URSS y, hoy, de Rusia, y abriendo caminos para su reconstitución en las condiciones existentes de la realidad brasileña. En efecto, los estudiosos de la teoría histórico-cultural, de la teoría de la actividad y de otras teorías vinculadas a la obra de L. S. Vigotski son conscientes del principio de la determinación social, económica y cultural de la actividad humana. De esta forma, la educación escolar y el desarrollo humano están enraizados en prácticas sociales y culturales que condicionan las diversas formas de mediación pedagógica, lo que implica necesariamente una reconstrucción contextualizada de las teorías teniendo en cuenta la realidad de las escuelas brasileñas, sus profesores, alumnos y familias. En este sentido, hay que tener en cuenta las evidentes diferencias en el trasfondo histórico y social de los dos países, sus tradiciones culturales y lingüísticas y sus condiciones económicas, todo lo cual se refleja en el funcionamiento del sistema escolar.

A partir de los estudios de la autora, corresponde a la comunidad de investigadores analizar las posibilidades de asimilación de las teorías y sus implicaciones metodológicas aquí traídas, a fin de reconstruirlas en las condiciones concretas en que funciona el sistema escolar brasileño y sus consecuencias para el funcionamiento de las escuelas y las aulas. No cabe duda de que los aspectos teóricos de estas teorías, formuladas originalmente en el contexto de la antigua URSS y actual Rusia, pueden servir de referencia para la investigación en otros países, pero hay que tener en cuenta al menos dos condiciones. La primera es la necesidad de que tales investigaciones y teorías sean comprendidas en el contexto de las relaciones sociales que posibilitaron su origen, en las cuales no existían cuestiones teóricas y concretas que surgen en el contexto contemporáneo de la educación en todo el mundo, particularmente en Brasil. La segunda es que las distancias geopolíticas, culturales y lingüísticas y la constitución epistemológica y metodológica del trabajo de investigación de los autores, así como de sus investigaciones, en particular pedagógicas y didácticas, nos obligan a un esfuerzo más profundo para comprender su génesis y sus contribuciones. Creo que ese es el empeño emprendido por Longarezi y retratado en este libro, aportando públicamente los resultados de sus investigaciones.

Finalmente, mi deseo es que investigadores, formadores de profesores y estudiantes de grado disfruten de esta rigurosa y seria investigación teórica y documental y hagan aportes para la construcción de una escuela orientada al desarrollo de las capacidades y habilidades humanas, en busca de la humanización y emancipación de todos los que por ella transitan.

Goiânia, abril de 2025.

José Carlos Libâneo

Presentación

El libro *Didáctica desarrolladora. Historia de la emergencia del sistema Elkonin-Davidov-Repkin* (1950-2025) analiza la génesis y el desarrollo del enfoque histórico-cultural y del aprendizaje colectivo desarrollador¹, con vistas a comprender el entramado de relaciones históricas y epistemológicas a partir del cual los grupos de Moscú, Járkov y Berlín constituyen variantes del sistema Elkonin-Davidov-Repkin. La historia del origen de las teorías, los grupos y los movimientos de sus miembros es fundamental para comprender los diferentes enfoques didácticos que surgieron a partir de la década de 1950 en la antigua Unión Soviética.

La obra, con prólogo del Prof. Dr. José Carlos Libâneo, reúne cuatro capítulos que son el resultado de estudios previos realizados y divulgados en diferentes momentos y con distintas finalidades. Por primera vez se publica en su totalidad, con el objetivo de proporcionar una visión histórica del surgimiento de la psicología histórico-cultural y de las teorías del aprendizaje colectivo desarrollador. El análisis se basa en la contextualización histórica de la génesis de la psicología histórico-cultural, de los fundamentos que constituyen la base del sistema psicológico-didáctico soviético

¹ En la literatura actual (Puentes, 2024; Longarezi, 2024b), el aprendizaje se interpreta desde dos tipos: colectivo e individual. Aunque existe una relación dialéctica entre ambos, entre otras cosas porque el aprendizaje individual es el proceso primario del aprendizaje colectivo (Davidov, 1996a), es este último el que, si bien organizado, puede impulsar el desarrollo. Así, el aprendizaje colectivo desarrollador es un tipo de aprendizaje que presupone la participación de otras personas, expresado en la literatura soviética con la palabra «обучение» (en forma transliterada, *obutchénie*). Por su parte, el aprendizaje individual corresponde al esfuerzo que realiza el individuo para asimilar un determinado contenido, y aparece en los textos rusos como «учение» (en forma transliterada, *utchenie*) (Davidov, 1996a; Puentes, 2024; Longarezi, 2024b; 2025).

Elkonin-Davidov-Repkin², así como las especificidades y principales aportaciones de tres grupos que desempeñaron un papel importante en la constitución del sistema.

Investigaciones anteriores han mostrado diferentes interpretaciones de la génesis de la psicología histórico-cultural³, de los sistemas psicológico-didácticos del desarrollo⁴, y de los grupos que constituyen variantes del sistema Elkonin-Davidov-Repkin⁵. Sin embargo, es precisamente ahora que se presenta un análisis sistemático del contexto de surgimiento del sistema Elkonin-Davidov-Repkin en su formulación inicial, tomando como eje el trabajo experimental desarrollado por los grupos de Moscú, Járkov y Berlín, cuya articulación histórica y teórica aún no había sido tematizada de forma integrada en la producción nacional.

El libro resulta de una investigación teórica realizada en el marco del *Grupo de Estudios y Investigaciones en Didáctica Desarrolladora y Profesionalización Docente* (Gepedi), a partir de fuentes orales y documentales de autores representativos de la psicología histórico-cultural y la teoría del aprendizaje colectivo desarrollador. Entre ellos se incluyen L. S. Vigotski, D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin, N. V. Repkina, A. K. Dusavitskii y J. Lompscher. Las fuentes orales son resultado de testimonios dados, a lo largo de los años 2023 y 2024, por la psicóloga ucraniana

² La denominación sistema psicológico-didáctico soviético Elkonin-Davidov-Repkin se adopta, en primer lugar, por el carácter simultáneamente psicológico y didáctico del sistema (Puentes, 2022), en consonancia con lo que Davidov (1996d) denominó sistema psicológico-pedagógico-práctico o sistema psicológico-pedagógico de naturaleza práctica (Puentes; Longarezi, 2020). En segundo lugar, la inclusión del nombre de V. V. Repkin en la nomenclatura del sistema se justifica por una serie de razones que ya han sido ampliamente analizadas. Cf. Puentes; Longarezi, 2020.

³ Cf. Asbahr, 2023; Costa, 2024; Duarte; Freire; Hazin, 2012; Rosa; Monteiro, 1996; Shuare, 2017; Toassa; Asbahr; Proença, 2022; Tunes; Prestes, 2009; Van Der Veer; Valsiner, 1991 [1996]; Veresov, 1999.

⁴ Cf. Puentes, 2019a, d; Longarezi, 2020; Puentes; Longarezi, 2018.

⁵ Cf. Puentes; Longarezi; Marco, 2022; Longarezi; Puentes; Marco, 2023; Puentes; Longarezi, 2025.

Natalya V. Repkina, hija de V. V. Repkin, y por la psicóloga ucraniana radicada en Suecia, Maryna Rosen, exorientanda y alumna de G. K. Sereda y de A. K. Dusavitskii.

El espectro temporal de las fuentes documentales abarca casi cien años de investigaciones realizadas entre los años 1927 y 2023: (1) de 1927 a 1935, obras de L. S. Vigotski; (2) de 1956 a 1989, las obras de D. B. Elkonin; (3) de 1972 a 1998, obras de V. V. Davidov; (4) de 1976 a 2023, obras de V. V. Repkin, incluyendo las realizadas en coautoría con N. V. Repkina, cuya producción autoral estudiada abarca los años 1993 a 2023; (5) de 1985 a 2016, obras de A. K. Dusavitskii; y (6) de 1968 a 2006, obras de J. Lompscher.

Las obras analizadas incluyen publicaciones en sus lenguas originales (ruso, ucraniano y alemán) y en traducciones (portugués y español). Una gran parte de las fuentes han sido exploradas recientemente, mientras que otras están siendo abordadas de manera nueva. Dado su carácter inaugural, las preguntas que aquí se plantean, algunas todavía en forma de hipótesis, requieren refinamientos, correcciones, ampliaciones y futuras profundizaciones.

El estudio problematiza datos relativos al movimiento histórico que dio alcance a la estructuración de un nuevo sistema de educación. Los datos concretos discutidos confirman la tesis sostenida dentro de Gepedi de que las teorías del aprendizaje colectivo desarrollador no son homogéneas, sino que están compuestas por diferentes variantes con interpretaciones singulares (Puentes, 2019a, 2019b, 2019d, 2019e; Puentes; Longarezi, 2020, 2021).

El libro analiza las circunstancias en las cuales se constituyen, particularmente, los grupos de Moscú, Járkov y Berlín dentro del sistema Elkonin-Davidov-Repkin; así como demarca la relevancia que todos asumen para la edificación y consolidación de este sistema psicológico-didáctico y, en consecuencia, de las teorías del aprendizaje colectivo desarrollador.

Capítulo 1. Génesis de la teoría histórico-cultural y la teoría del aprendizaje colectivo desarrollador (1920-2025).

El enfoque histórico-cultural tiene su origen en un periodo en el que la psicología atraviesa una crisis epistemológica y teórica. Los estudios experimentales, propugnados por el psicólogo bielorruso Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), desde los años 1920, establecen las bases de una nueva psicología fundada en los principios materialistas histórico-dialécticos. En su obra *El significado histórico de la crisis de la psicología*, Vigotski (1927 [2013]) demuestra cómo los diversos intentos de explicar los fenómenos psicológicos estaban anclados en teorías psicológicas que no respondían a cuestiones acuciantes. Preocupado por la constitución de un nuevo ser humano y basado en otra episteme, se inicia un proceso que conduce a la estructuración de una psicología materialista histórico-dialéctica.

1.1 El contexto de la constitución de una nueva psicología (1920-1934).

L. S. Vigotski trató de comprender cómo la cultura pasa a formar parte de la naturaleza humana e investiga el origen y el curso del desarrollo del comportamiento y la conciencia, tomando los fenómenos psicológicos como mediaciones entre la historia social y la vida concreta de los individuos. El enfoque que surge en este contexto se convirtió en el centro de los laboratorios soviéticos de psicología, constituyendo uno de los movimientos más amplios, heterogéneos y complejos de la psicología.

Los fundamentos de este enfoque se remontan a los trabajos de K.D. Ushinsky (1823-1871) y P.P. Blonski (1884-1941), cuyos trabajos, que precedieron a los de L. S. Vigotski entre 1860 y 1940, consolidaron la psicología pedagógica. Estas bases fueron importantes para establecer las tesis centrales a partir de las cuales

se inaugura la psicología materialista histórico-dialéctica a mediados de la década de 1920.

La nueva perspectiva psicológica nace durante el periodo de la revolución rusa, en la década de 1920, en un momento en que la psicología experimenta profundas transformaciones. La efervescencia cultural, política y científica que caracteriza el periodo extiende el debate y la producción de nuevas ideas a todo el territorio de las repúblicas socialistas soviéticas. En el complejo trabajo experimental que condujo a la formulación de una nueva psicología participaron, además de L. S. Vigotski, varios otros psicólogos que contribuyeron al desarrollo de una psicología marxista. La producción que caracteriza el área en este periodo se vio subrayada por los diferentes movimientos políticos y se forma en medio de los cambios que estaban experimentando los diferentes países que formaban la antigua Unión Soviética en las décadas posteriores a la revolución de 1917.

Figura 1: L. S. Vigotski y A. R. Luria (finales de los años 1920)



Fuente: <https://dzen.ru/a/ZajvnlmCOzTbzpiC>

A. R. Luria conoce a L. S. Vigotski en 1924, cuando K. N. Kornilov lo lleva al laboratorio de psicología. Inmediatamente, el liderazgo y la importancia del trabajo de L. S. Vigotski son reconocidos. A.R. Luria afirma que:

Cuando Vigotski llegó a Moscú, yo todavía estaba realizando estudios utilizando el método motor combinado con A. N. Leontiev, que había sido discípulo de G. I. Chelpanov, con quien he estado asociado desde entonces. A.N. Leontiev y yo reconocimos las extraordinarias capacidades de L.S. Vigotski y nos alegramos mucho cuando pudimos incluirle en nuestro grupo de trabajo, al que llamábamos la «troika». Con L. S. Vigotski como líder reconocido, emprendimos una revisión crítica de la historia y la situación de la psicología en Rusia y en el resto del mundo. Nuestro propósito, superambicioso como todo en aquella época, era crear una forma más completa de estudiar los procesos psicológicos humanos (Luria, 1979, p. 39-40, traducción nuestra).

Figura 2: L. S. Vigotski, A. R. Luria y A. N. Leontiev

Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934)



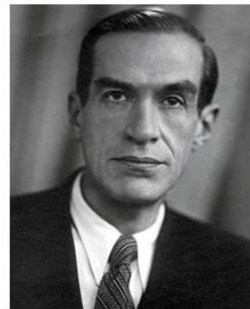
Fonte: <https://psychologos.ru/articles/view/vygotskiyzt-lev-semenovich>

Alexander Romanovich Luria (1902-1977)



Fonte: <https://www.relacionalhistorica.pt/en/sobre-nos/a-psicologia-relacional-historica/alexander-luria/>

Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979)



Fonte: <https://schsvlad.ru/articles/aleksej-leontev>

Fuente: Elaborado por la autora basada en fuentes de internet.

La llamada escuela de L. S. Vigotski se construyó gracias al trabajo de varios investigadores, de diferentes generaciones y periodos cronológicos, repartidos por distintas universidades de la antigua Unión Soviética, entre ellos Serguéi Leoníдовich

Rubinstein (1899-1960), Bluma Vulfovna Zeigarnik (1900-1988), Piotr Iakovlevich Galperin (1902-1988), Piotr Ivanovich Zinchenko (1903-1969), Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984), Oleksandr Volodymyrovych Zaporozhets (1905-1981), Nataliia Grigorievna Morozova (1906-1989), Lia Solomonovna Slavina (1906-1986), Lidia Ilinichna Bozhovich (1908-1981), Rosa Evgenevna Levina (1909-1989), Boris Fedorovich Lomov (1927-1989) y Vasili Vasílievich Davidov (1930-1998).

Después de la guerra, las esferas de interés científico de estos investigadores se dividieron un poco, casi cada uno de ellos comenzó a tratar sus propios problemas y se convirtió en el fundador de su propia dirección en la psicología: A. N. Leontiev - teoría de la actividad, O. V. Zaporozhets - teoría de la percepción, P. I. Zinchenko - teoría de la memoria, P. Ya. Galperin - teoría de la formación de conceptos científicos y acciones mentales por etapas, L.I. Bozhovich - teoría de la personalidad. [...] todos ellos, independientemente de cómo evaluemos ahora sus puntos de vista, se consideraban alumnos de L. S. Vigotski (Universidad de Karazin, 1804, traducción nuestra).

La intensa actividad experimental llevada a cabo dio lugar a lo que se conoce como psicología histórico-cultural, que se constituyó como una teoría psicológica del desarrollo, con la que se estructuraron diversas teorías histórico-culturales en distintas generaciones: 1. de la actividad, con A. N. Leontiev (1903-1973) y S. L. Rubinstein (1889-1960), en la Unión de las Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS); 2. de la personalidad, con L. I. Bozhovich (1908-1981), N. G. Morozova (1906-1989), A. I. Aidarova, B. G. Ananiev (1907-1972), B. F. Lomov (1927-1989), L. S. Slavina (1906-1988) etc..., también en la URSS; 3. de la subjetividad, con Fernando G. Rey (1949-2019) y Albertina M. Martínez (1949), en Cuba/Brasil; 4. de la 3ª generación de la teoría de la actividad, con Yrjö Engeström (1948), en Finlandia; 5. macro-cultural, con Carl Ratner (1943), en EE.UU.; 6. radical-local teaching and learning, con Seth Ckaiklin,

en Inglaterra; y 7. clínica de la actividad con Yves Clot (1952), en Francia, etc. (Longarezi, 2024a).

La psicología histórico-cultural se extiende, se consolida en varias repúblicas soviéticas y se mantiene activa incluso después de la prematura muerte de L. S. Vigotski en 1934.

1.2 Escuela de Psicología de Járkov (1931-1941).

La estructuración de la psicología pedagógica en las décadas de 1920 y 1930 tuvo lugar en un momento político controvertido, responsable de que los psicólogos se desplazaran por las distintas repúblicas soviéticas. En este escenario, Járkov asume una importancia estratégica, haciendo contribuciones a la creación y consolidación de la historia de la psicología cultural-histórica en el período de 1931 a 1941.

En esos diez años, la ciudad ucraniana contribuye a la emergencia de una nueva psicología de origen soviético, marcada por la sólida labor llevada a cabo por un grupo de psicólogos soviéticos que fundaron la llamada Escuela de Psicología de Járkov.

A finales de los años veinte y principios de los treinta, las acciones gubernamentales estalinistas se oponen con fuerza a los «dialécticos», llamados por J. Stalin «idealistas mencheviques» (miembros del grupo de A. M. Deborin); y a los materialistas mecanicistas (dirigidos por A. K. Timiryazev). En este contexto, toman el poder los «desistentes filosóficos y materialistas vulgares», dirigidos por P.F. Yudin y M.B. Mitin («sacerdote del estalinismo»). Esto conduce a un hundimiento físico y moral de los deborinistas, que afecta enormemente a la psicología materialista histórico-dialéctica en ascenso.

Como las concepciones filosóficas de L. S. Vigotski se acercaban a la perspectiva deborinista, su obra se vio fuertemente afectada y la Academia de Educación Comunista, considerada el bastión del grupo de L. S. Vigotski, fue desacreditada en 1930. La Facultad de Ciencias Sociales, declarada «trotskista» en 1931, fue rebautizada como instituto y exiliada a Leningrado. Muchas

instituciones científicas y pedagógicas fueron clausuradas por ser un «nido de idealistas y trotskistas».

J. Stalin instauró en Moscú un estado persecutorio que provocó el despido de varios psicólogos y la exclusión de la psicología como disciplina en la Universidad de Moscú. Durante este periodo,

[...] los tornillos ideológicos empezaban a «apretarse» [...] En la educación, la «escuela única del trabajo» creada con los esfuerzos de Krupskaja y Lunatcharski sobre la base conceptual elaborada por Blonski y Vigotski llegó a su fin. Surgió una serie de decretos del Comité Central del Partido Comunista de Rusia [...] que retrotrajeron la escuela soviética al «ideal» del colegio prerrevolucionario. En psicología hubo una discusión sobre la «teoría de la reactología», que desembocó en la destitución de K. N. Kornilov de su puesto. N. Kornilov de su puesto de director en 1931. La reflexología y la psicotecnia de Bekhterev (todos cuyos líderes fueron posteriormente reprimidos), el «conductismo» de Borovsky y, por último, la escuela histórico-cultural de Vigotski, fueron vehementemente destruidos desde un punto de vista ideológico (Tunes; Prestes, 2009, p. 293-294, traducción nuestra).

Con las instituciones y laboratorios cerrados en Moscú, L. S. Vigotski, A. R. Luria, A. N. Leontiev, L. I. Bozhovich, O. V. Zaporozhets, M. S. Lebedinsky y varios otros psicólogos, desempleados o perseguidos, fueron invitados por S. I. Kantorovich, Comisario de Salud del pueblo ucraniano, a unirse al Centro Psiconeurológico que se estaba creando en el Instituto Psiconeurológico Ucraniano, transformado en Academia Psiconeurológica de Ucrania, en Járkov, en 1932.

Figura 3: Academia Psiconeurológica de Ucrania, Járkov
(imagen antes de la guerra ruso-ucraniana de 2022)



Fuente: https://yandex.com/maps/org/gu_institut_nevrologii_psikhiatrii_i_narkologii_namn_ukrainy/1202237910/?ll=36.285326%2C49.986289&z=16.

La mudanza de A. N. Leontiev, A. R. Luria y L. I. Bozhovich a Ucrania en 1931 supone el auge de la escuela de Járkov. L. S. Vigotski, por su parte, no se estableció en la ciudad ucraniana, aunque haya participado activamente en las actividades del grupo en Járkov y haya sido nombrado jefe del Departamento de Psicología Genética del Instituto Estatal de Formación de Personal del Comisariado del Pueblo para la Salud de Ucrania (Vigodskaja; Lifanova, 1996).

Así nace la Escuela de Psicología de Járkov, que contaba con un importante número de investigadores en los campos de la filosofía, la psicología, la medicina, etc., la mayoría de los cuales procedían de Moscú. Además de L. S. Vigotski, el grupo incluía a A. N. Leontiev, O. V. Zaporozhets, L. I. Bozhovich, T. O. Ginevskaya, K. E. Khomenko, A. R. Luria, P. I. Zinchenko, P. Ya. Galperin, A. I. Rosenblum, G. D. Lukov, V. I. Asnin, V. V. Mistyuk, L. I. Kotlyarova, D. M. Dubovis-Aranovskaya, E. V. Gordon, G. V.

Mazurenko, O. M. Kontsevaya, T. I. Titarenko, M. S. Lebedinsky, L. L. Rokhlin, y otros.

La situación política del momento fue el principal motivo de la movilización que favoreció la creación de este importante centro de investigación y los trabajos realizados durante este periodo marcan la psicología soviética, dado el curso de las investigaciones llevadas a cabo por el grupo.

[...] a principios de la década de 1930, en Járkov, bajo la dirección de A.N. Leontiev (un moscovita nativo que vivió en la ciudad durante varios años), un grupo de psicólogos (G. D. Lukov, V. I. Asnin, O. V. Zaporozhets, P. I. Zinchenko, L. Bozhovich, etc.) estudió el contenido y la estructura de las acciones perceptivas, mnemotécnicas y mentales en los niños (Davidov, 1997, p. 3, traducción nuestra).

Esas investigaciones estaban vinculadas al recién creado centro psiquiátrico del Hospital Profesor Rokhlin. El pequeño grupo que allí se formó compartía un piso alquilado por el propio profesor Rokhlin, que estaba destinado a la llamada Comuna de Moscú. Poco a poco, el grupo fue creciendo hasta incluir no solamente a rusos, sino también a ucranianos.

Bajo la dirección de A. N. Leontiev, la Escuela de Psicología de Járkov incluyó estudiantes de posgrado del Instituto Pedagógico y del Instituto de Investigación Pedagógica, así como también con O. V. Zaporozhets, T. O. Ginevskaya, P. Ya. Galperin, P. I. Zinchenko, V. I. Asnin, G. D. Lukov, K. E. Khomenko, V. V. Mistyuk, L. I. Kotlyarova, D. M. Dubovis-Aranovskaya, E. V. Gordon, G. V. Mazurenko, O. M. Kontsevaya, A. N. Rosenblum, T. I. Titarenko, I. G. Dimanshtein, Solomakhina y F. V. Bassin.

Con el paso del tiempo, A. R. Luria permaneció entre Moscú y Járkov; L. S. Vigotski, entre Moscú, Járkov y Leningrado; y L. I. Bozhovich, de Járkov se trasladó a Poltava, aunque mantuvo actividades de colaboración con el grupo. A. N. Leontiev, sin embargo, se instaló en Járkov, donde vivió casi cinco años y se estableció como jefe del departamento y miembro de pleno derecho

de la Academia Psiconeurológica Ucraniana; más tarde se convirtió en responsable de todo el departamento de psicología tras la marcha definitiva de A. R. Luria. Bajo su supervisión se llevaron a cabo investigaciones sobre

[...] tres ejes principales: en primer lugar, un estudio revisionista sobre la memoria, realizado principalmente por el alumno de Leontiev, Piotr Zinchenko (1903-1969); en segundo lugar, un estudio pionero sobre el origen de la sensación, que proporcionó a Leontiev datos experimentales para su propia tesis doctoral; y en tercer lugar, después de que Leontiev abandonara Carcovia en 1934, una investigación a gran escala sobre la percepción llevada a cabo por Oleksandr Volodymyrovych Zaporozhets, antiguo alumno de Leontiev y su sucesor administrativo en Carcovia, así como futuro colaborador de Leontiev en su segundo libro (Yasnitsky, 2020, p. 129).

Figura 4: Psicólogos en Járkov. Finales de la década de 1940. De izquierda a derecha: P. I. Zinchenko, O. M. Kontsevaya, E. V. Gordon, V. I. Asnin, D. M. Dubovis-Aranovskaia.



Fuente: http://anleontiev.smysl.ru/b_ocherk.htm.

Por supuesto, estas condiciones consolidaron el papel de liderazgo que A.N. Leontiev asume en el grupo y lo legitima como

la persona responsable de dirigir las actividades desarrolladas en el seno de la Escuela de Psicología de Járkov. Aún así, la influencia del pensamiento de L. S. Vigotski estaba presente en el trabajo inicial realizado por el grupo, “[...] ¡el enfoque de la actividad llegó al Grupo de Járkov a través de L. S. Vigotski!” (Leontiev, 2005, p. 43).

L. S. Vigotski, por un lado, tenía un gran dominio del concepto socio-histórico de actividad, por otro, se esforzaba por profundizarlo en el aspecto psicológico propiamente dicho. Por ello, el propio L. S. Vigotski y muchos de sus discípulos, formados por el núcleo de su escuela científica (A. N. Leontiev, A. R. Luria, O. V. Zaporozhets, D. B. Elkonin, P. Ya. Galperin y otros), tenían posiciones comunes basadas en el concepto original de actividad (Davidov, 1996c, p. 3; traducción nuestra).

Figura 5: Entre los hombres de pie, de izquierda a derecha: el primero es I.M. Soloviev; el tercero, A.R. Luria; el quinto, L. S. Vigotski; y el séptimo, L.V. Zankov.



Fuente: <https://psyhistorik.livejournal.com/11502.html>.

Orientadas inicialmente por el enfoque vigotskiano de la actividad, las investigaciones realizadas por la Escuela de Psicología de Járkov prestaron especial atención a la relación actividad-conciencia y tuvieron una importante repercusión en la confirmación experimental de las tesis generales de la Teoría Psicológica de la Actividad sistematizada por A. N. Leontiev tras su regreso a Moscú⁶. Aunque el trabajo en la Escuela de Járkov haya dado lugar a la elaboración de diferentes enfoques (A. N. Leontiev - teoría de la actividad, O. V. Zaporozhets - teoría de la percepción, P. I. Zinchenko - teoría de la memoria, P. Ya. Galperin. - teoría de la formación de conceptos científicos y acciones mentales por etapas y L.I. Bozhovich - teoría de la personalidad), se basaban en la teoría de la actividad, cuyos fundamentos se produjeron colectivamente en la Escuela de Psicología de Járkov.

[...] todas estas direcciones tenían una base común: la teoría de la actividad, que se desarrolló mediante esfuerzos conjuntos. A.N. Leontiev era "sin duda el líder del grupo de Járkov, pero su concepto fue creado por la mente colectiva". A esto hay que añadir una cosa: todos ellos, independientemente de cómo evaluemos sus puntos de vista, se consideraban alumnos de L.S. Vigotski (Universidad de Karazin, 1804, traducción nuestra).

A.A. Leontiev, hijo de A.N. Leontiev, considera apropiado llamar al «Grupo de Járkov» la «Escuela de L. S. Vigotski».

El ucraniano P. I. Zinchenko, alumno de L. S. Vigotski y A. N. Leontiev, desempeñó un papel importante en este proceso. Realizó diversos trabajos bajo la supervisión de A. N. Leontiev. Estudió la memoria involuntaria desde la perspectiva de la actividad en psicología y demostró que la memoria depende de al menos cuatro aspectos: (1) el tipo de actividad que se realiza; (2) la motivación para realizar la actividad; (3) el nivel de interés por el contenido/material; y (4) el grado de implicación en la actividad. Para él, es el tipo de actividad y la naturaleza de la tarea lo que da

⁶ Cf. Leontiev, 1948, 1978, 1983, 2021.

sentido al acto de recordar y no los procesos cognitivos. La memoria involuntaria, para el autor, "[...] se caracteriza por el hecho de que recordar tiene lugar en una acción de naturaleza diferente, una acción que ha definido para el sujeto una tarea final, un motivo y un significado. Pero no está directamente orientada hacia la tarea de recordar" (Zinchenko, 1939 [1984], p. 77-78, traducción nuestra). Por el contrario, la memoria voluntaria corresponde a

[...] una acción especial dirigida a recordar. Aquí, recordar no es solo un aspecto de una acción, sino que constituye el contenido mismo de una acción especial asociada a una tarea de memoria. El sujeto es consciente del objeto de la acción como objeto de recuerdo. Tiene un motivo y un propósito definidos, centrados específicamente en la tarea de recordar (Zinchenko, 1939 [1984], p. 77-78, traducción nuestra).

Estos estudios demuestran que, en situaciones experimentales, el índice de recuerdo involuntario supera al de memorización voluntaria durante una tarea específica.

Zinchenko se centró en el proceso concreto de recordar en el contexto del mundo real. Así, el diseño de su estudio se remonta vagamente al «método instrumental» de la «doble estimulación», pero en lugar de signos sin significado (como nociones teóricas que ayudan a explicar el proceso de «mediación» e «internalización»), Zinchenko reconceptualizó las «herramientas psicológicas» como portadoras de significado objetivo y sentido subjetivo - la distinción e interconexión de estos dos conceptos (y los muchos derivados de «significado» y «conciencia») son absolutamente esenciales (Yasnitsky; Van Der Veer, 2016a). Zinchenko y su supervisor académico Leontiev demostraron que recordar, como proceso psicológico, vivo y dinámico en el contexto del mundo real, es una función de la actividad significativa concreta y de las operaciones con objetos (Yasnitsky, 2020, p. 130).

Los trabajos pioneros sobre la memoria realizados por P. I. Zinchenko se convirtieron en una referencia para los estudios en el

campo de la psicología del desarrollo soviética y, junto con otra serie de estudios, constituyeron la base para el desarrollo de la Teoría de la Actividad desde la perspectiva de A. N. Leontiev. Además de los estudios sobre la memoria, los trabajos sobre la percepción y la sensación, realizados por O. V. Zaporozhets y varios miembros del grupo, estructuraron las tesis generales de la teoría.

En resumen, las bases fundamentales del enfoque leontieviano se construyeron a partir de los trabajos realizados por la Escuela de Psicología de Járkov, cuya concepción inicial de la actividad había sido esbozada por L. S. Vigotski. Por lo tanto, la génesis de la teoría desarrollada en el marco de los trabajos coordinados por A. N. Leontiev se remonta a las investigaciones que tuvieron lugar en Járkov, en colaboración, entre otros, con P. I. Zinchenko y O. V. Zaporozhets.

Algunos de los resultados de este interesante trabajo sirvieron como uno de los fundamentos de la teoría de A.N. Leontiev sobre la relación entre la actividad y el proceso de aprendizaje [colectivo]. Así, en 1935, escribió un artículo en ucraniano para una colección de trabajos de su grupo científico (esta colección permaneció inédita, y el artículo de A.N. Leontiev no se publicó por primera vez en Moscú hasta 1981 y luego en 1983). El tema central del artículo es el problema del desarrollo de las generalizaciones en los niños (incluidos los conceptos) y el papel de la actividad en este proceso (Davidov, 1997, p. 3, traducción y añadidos nuestros).

En el interior de la Escuela de Psicología de Járkov, centrándose en la relación entre actividad y conciencia, se desarrollaron las nociones generales de actividad. Esta investigación permitió: (1) la distinción entre instrumentos humanos y ayudas animales; (2) la identificación de la estructura de los procesos psíquicos internos y la actividad objetual externa, así como la estructura psíquica general de la actividad; (3) la elaboración de las tesis decisivas para la Teoría de la Actividad; y (4) la delimitación de los componentes estructurales de la actividad.

Este periodo estuvo marcado por una brecha entre el pensamiento de A. N. Leontiev y el de L. S. Vigotski. Mientras que A. N. Leontiev, en Járkov, destacaba el lugar de la actividad práctica en el proceso de constitución humana, L. S. Vigotski, en Leningrado, hizo hincapié en el lenguaje como unidad constitutiva de la conciencia, momento en el que estrecha su vínculo con D. B. Elkonin (Longarezi; Franco, 2013; 2015). El trabajo coordinado por A. N. Leontiev se centra en el proceso comunicativo a través de la actividad humana; y el de L. S. Vigotski, en el problema de la unidad de afecto e intelecto, presentando el significado de la palabra como unidad de conciencia (unidad entre pensamiento y lenguaje). Aunque L. S. Vigotski no haya rechazado el enfoque de la actividad, hace énfasis en el lenguaje como signo para la comunicación de conciencias (Vigotski, 1956).

En la década de 1930, se demarcan dos líneas de pensamiento distintas que orientaban el trabajo de L. S. Vigotski, que se movía entre Moscú, Jarkóv y Leningrado; y A. N. Leontiev, que dirigía la Escuela de Járkov. La primera (desde la perspectiva de L. S. Vigotski) apunta a las tendencias afectivas, las emociones y los sentimientos en la relación de la constitución de la conciencia, la unidad de comunicación-conciencia; y la segunda (basada en A. N. Leontiev) pone de relieve en la actividad práctica, la acción objetiva, la unidad de actividad-conciencia (Leontiev; Leontiev; Sokolova, 2005).

El distanciamiento entre la Escuela de Psicología de Járkov y el pensamiento de L. S. Vigotski es más que un indicio de la diversidad que caracteriza la historia de la constitución de la psicología histórico-cultural, construida a partir de teorías expresadas por diferentes interpretaciones, con particularidades que salvaguardan la identidad de los enfoques desarrollados por miembros representantes de distintas generaciones. La historia de algo más de un siglo de la formación de este enfoque psicológico y didáctico, que se orienta en distintas direcciones, es marcada por situaciones políticas e ideológicas y, de alguna manera, revela la

importancia de la labor realizada por la Escuela de Psicología de Járkov en la primera mitad de la década de 1930.

Las actividades llevadas a cabo en el seno de este grupo se interrumpen en 1936 con la promulgación por el Comité Central de un decreto que pone fin al trabajo de los profesionales de la pedología en las escuelas y abolía la pedología infantil como disciplina. Lo que ya se venía gestando desde 1930, con el Congreso de Comportamiento, y 1931, con el Primer Congreso Psicotécnico de la AII-Unión, celebrado en Leningrado, se intensificó en 1932 con los fuertes ataques a la pedología. La psicología, que en aquella época estaba vinculada a la pedología, sufre graves consecuencias. El decreto impone un nuevo enfoque en el campo con la unificación de las ciencias del comportamiento, que se determinaron guiadas por la perspectiva marxista-leninista. Las regulaciones impuestas por el decreto afectan a la psicología y tienen un impacto significativo en la producción de la época. Como resultado, la Escuela de Psicología de Járkov es desintegrada en cierta medida, aunque no detuvieron su labor de investigación porque su enfoque ya expresaba distancia y, hasta cierto punto, oposición a la interpretación de la pedología de L. S. Vigotski (entendida como síntesis de varias ciencias (Fisiología, Defectología, Psicología y Pedagogía). Consideraban que la psicología y la pedología eran dos ciencias diferentes.

[...] continuaron en el Instituto Ucraniano de Investigación Pedagógica, el Instituto Pedagógico de Járkov, donde el Departamento de Psicología estaba dirigido por O.V. Zaporozhets y trabajaban V.I. Asnin, K.E. Khomenko, G.D. Lukov y otros, y en el Instituto de Lenguas Extranjeras de Járkov, donde trabajó P.I. Zinchenko (Universidad de Karazin, 1804, traducción nuestra).

De hecho, sus actividades se vieron interrumpidas por la Gran Guerra Patria⁷. P.I. Zinchenko y G.D. Lukov participaron en operaciones del ejército. En el caso de P.I. Zinchenko, “[...] primero como soldado raso y luego ascendido a comandante de pelotón de zapadores y vice comandante de la compañía de ingenieros” (Zinchenko; Mesheriakov, 2017, p. 133). O.V. Zaporozhets, P.Ya. Galperin y A.N. Leontiev llevaban trabajando en hospitales militares desde 1943 para restaurar las funciones motoras deterioradas tras las heridas de guerra.

Frente a las certezas inherentes a la guerra y aunque las actividades se mantuvieron hasta alrededor de 1942, la Escuela de Psicología de Járkov, de 1931 a 1941, desempeñó un papel importante en la elaboración de las tesis generales de la Teoría Psicológica de la Actividad sistematizada por A. N. Leontiev tras su regreso a Moscú.

El grupo de Járkov existió en esta composición durante diez años. Aunque A.N. Leontiev haya vuelto a Moscú en 1934, visitaba constantemente Járkov y dirigió el trabajo del grupo. P.Ya. Galperin, O.V. Zaporozhets, P.I. Zinchenko permanecieron en Járkov hasta el comienzo de la Gran Guerra Patria. Después de la guerra, ni P.Ya. Galperin y O.V. Zaporozhets regresaron a Járkov (Universidad de Karazin, 1804, traducción nuestra).

El trabajo realizado en el interior de esta escuela destaca los estudios sobre la relación actividad-conciencia que definen los fundamentos de la teoría de la actividad. En suma, la Escuela de Psicología de Járkov elabora los fundamentos básicos de la teoría elaborada por A. N. Leontiev. En este sentido, la génesis de la teoría que orienta importantes sistemas psicológico-didácticos desarrolladores elaborados a partir de los años 1950 se remonta a las investigaciones llevadas a cabo por esta escuela, lo que, en

⁷ La Gran Guerra Patria es el término utilizado en la antigua Unión Soviética (especialmente en Rusia), excepto en los países bálticos, Georgia, Azerbaiyán y Ucrania, para referirse al conflicto que tuvo lugar en la Segunda Guerra Mundial.

nuestra opinión, marca de forma expresiva una de las primeras y más decisivas contribuciones de Járkov al circuito de la psicología y la didáctica soviéticas.

1.3 Teorías del aprendizaje colectivo desarrollador (1957-2025).

Las teorías del aprendizaje colectivo desarrollador surgieron a finales de la década de 1950 basadas en la tesis central de la psicología histórico-cultural, según la cual el aprendizaje colectivo, si está bien organizado, puede promover e impulsar el desarrollo. Esta comprensión lleva a la constatación de que el trabajo educativo puede y debe organizarse más allá del nivel real de desarrollo del alumno, con un mayor grado de dificultad, para permitirle resolver tareas en colaboración con el profesor y otros estudiantes.

El supuesto de que el buen aprendizaje colectivo es el que promueve y hace avanzar al desarrollo (Vigotski, 1956), nace en este escenario y se convierte en el núcleo a partir del cual se construyen las teorías del aprendizaje colectivo desarrollador en sus diversos enfoques.

Esta perspectiva llega a la escuela a través de una serie de estudios experimentales destinados a estructurar un nuevo programa educativo. Algunos de los modelos experimentales de aprendizaje colectivo aplicados se estructuraron únicamente a partir de las tesis centrales de la psicología de L. S. Vigotski; otros se basaron también en los fundamentos de la Teoría Psicológica de la Actividad, desde la perspectiva de A. N. Leontiev.

La primera iniciativa experimental en centros educativos tuvo lugar en Moscú, en la Escuela n.º 172, en 1957. Bajo la coordinación de Leonid Vladimirovich Zankov (1901-1977), antiguo alumno de L. S. Vigotski, y con la colaboración del profesor N. V. Kuznetsova, el trabajo comienza con una sola clase de alumnos, pero experimenta una importante expansión, llegando a varias escuelas de más de 50 territorios, regiones y repúblicas autónomas de la República Socialista Federativa Soviética de Rusia (RSFSR). El resultado de veinte años de actividades experimentales dirigidas

por L. V. Zankov conduce a la estructuración del sistema psicológico-didáctico del mismo nombre⁸, cuyo enfoque se basa esencialmente en la psicología histórico-cultural, orientada por L. S. Vigotski.

Figura 6: L. V. Zankov y su equipo de laboratorio con alumnos de la clase experimental de la Escuela 172^a de Moscú. A la izquierda de L.V. Zankov, M.V. Zvereva, a la derecha - Z.I. Romanovskaya.



Fuente: https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2022/05/Sistema-L.-V.-Zankova_.pdf.

Además de L. V. Zankov, los psicólogos moscovitas D. B. Elkonin y V. V. Davidov pueden considerarse pioneros de este trabajo en instituciones escolares. Comienzan a realizar experimentos a gran escala en las escuelas rusas un año después de los primeros experimentos de L. V. Zankov. De inmediato, se incluyen en el proyecto de producción de un nuevo modelo de

⁸ Cf. Longarezi, 2023d

educación P. Ya. Galperin, G. F. Talízina, V. V. Repkin, J. Lompscher, etc.

Los esfuerzos de los distintos equipos dan lugar a la estructuración de más de 20 sistemas didácticos. Los sistemas Zankov, Galperin-Talízina y Elkonin-Davidov-Repkin⁹ pueden considerarse los más conocidos. La naturaleza del trabajo dentro de los diferentes sistemas, así como sus principios didácticos, orientaciones metodológicas y resultados, son diferentes.

El primero de ellos (Zankov) elabora un método para la formación integral del alumno, en sus dimensiones cognitiva, volitiva y afectiva. Este trabajo dio lugar a la proposición de principios didácticos y orientaciones metodológicas que conformaron la perspectiva didáctica zankoviana¹⁰. El segundo (sistema Galperin-Talízina) desarrolló una teoría de la formación de conceptos científicos y acciones mentales por etapas. A partir de este trabajo, se estableció un conjunto de seis etapas que expresan, desde la perspectiva de los autores, el movimiento de hacer intrapsíquico lo que es inter psíquico ¹¹. El tercero (sistema Elkonin-Davidov-Repkin) produjo una teoría psicológico-pedagógica de la actividad de estudio y, junto con ella, un importante sistema teórico.

La constitución del sistema psicológico-didáctico alternativo desarrollador Elkonin-Davidov-Repkin, el más extendido dentro y fuera de la antigua Unión Soviética y objeto de interés en la presente obra, fue el resultado de los esfuerzos colectivos de varios equipos internacionales. Ello dio lugar a la formación simultánea, aunque no homogénea, de grupos como los de Moscú, Járkov, Riga, Tula, Volgogrado, Tomsk, Lugansk, Kiev, Samara, Ufa, Dushanbé, Leningrado, Kalinin, Gorki, Omsk, Médnoe Village, entre otros; marcando la existencia de distintas variantes del sistema. El trabajo, que no se limitó a las provincias de la antigua Unión Soviética,

⁹ Cf. Longarezi; Puentes, 2023. Puentes; Longarezi, 2020. Longarezi, 2020.

¹⁰ Cf. Longarezi, 2023a.

¹¹ Cf. Vigotski, 1930 [1995], 1935 [2024].

también incluyó actividades experimentales llevadas a cabo en la República Democrática Alemana, Israel, Vietnam, Cuba, Canadá, Inglaterra, Italia, Dinamarca y Estados Unidos. Las diferencias entre los grupos pueden tomarse tanto como premisas como resultados de los experimentos realizados por cada uno de ellos.

El estudio experimental se expande y este crecimiento se acentúa a partir de 1958, con la promulgación de una resolución que establecía directrices para el acercamiento entre los centros de investigación y las escuelas de educación básica. Esta normativa fue fundamental para la institucionalización de la investigación experimental y la creación de programas de aprendizaje colectivo desarrollador.

Los principales centros del sistema Elkonin-Davidov-Repkin se encuentran en Moscú, en la Escuela Experimental n.º 91, con el grupo dirigido por D.B. Elkonin y V. V. Davidov, y en Járkov, en las escuelas núms. 04 y 17, con el grupo coordinado por V. V. Repkin. Además, los trabajos realizados en la República Democrática Alemana bajo la dirección de J. Lompscher también aportaron un enfoque que amplió, enriqueció y diversificó el trabajo experimental que dio origen a este sistema psicológico-didáctico. Las escuelas n.º 91, en Moscú, y núms. 04 y 17, en Járkov, se convirtieron en laboratorios de referencia y escenario para la estructuración y consolidación de tres variantes del sistema que, debido a sus especificidades, hacen contribuciones importantes a la edificación de la teoría psicológico-pedagógica de la actividad de estudio.

Capítulo 2: Moscú en el proceso de edificación del sistema Elkonin-Davidov-Repkin (1958-1998)

Moscú, capital de la antigua Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), desempeñó un importante papel en el desarrollo de la teoría psicológica histórico-cultural y la teoría del aprendizaje colectivo desarrollador. La efervescencia política, cultural y científica que ocupó la ciudad en el periodo posterior a la revolución de 1917 hizo de Moscú un espacio para el debate y la producción de nuevas ideas en diferentes áreas del conocimiento y ámbitos culturales y sociales.

En el ámbito académico-científico, hubo muchos momentos productivos, con la creación y/o reestructuración de centros de investigación y laboratorios, que crearon las condiciones para llevar a cabo e implementar nuevos programas científicos y educativos. La capital puede considerarse la cuna de las tesis generales que dieron origen a una nueva psicología y a un nuevo programa educativo. Aunque hay que reconocer que todo el marco teórico revolucionario producido en el campo de la psicología pedagógica y la didáctica del desarrollo no es el resultado del trabajo realizado solo en Moscú, ni consiste únicamente en la visión producida en la capital.

Esto no resta importancia al trabajo interdisciplinario que Moscú llevó a cabo a partir de 1958 en el marco de las teorías del aprendizaje colectivo desarrollador y, en particular, del sistema psicológico-didáctico Elkonin-Davidov-Repkin. La realización de un proyecto experimental interdisciplinario e internacional, destinado a elaborar un nuevo programa educativo, y las actividades en los laboratorios y escuelas experimentales, más concretamente en la Escuela nº 91 de Moscú, fueron fundamentales para la estructuración de la teoría de la actividad de estudio, núcleo central del sistema Elkonin-Davidov-Repkin.

2.1 Constitución del Grupo de Moscú (1958-1998).

La emergencia del grupo de Moscú como una de las variantes del sistema psicológico-didáctico desarrollador Elkonin-Davidov-Repkin se debió a la intensa e importante actividad experimental llevada a cabo por este grupo, que se extendió a varios otros lugares dentro y fuera de la antigua Unión Soviética. La actividad experimental del grupo inaugura una sucesión de otras, con un espíritu pionero que lo situó como un importante centro donde nació y se desarrolló el sistema. El primer trabajo experimental en clases de alumnos dentro de este sistema fue realizado en la ciudad de Moscú por D.B. Elkonin.

Figura 7: D. B. Elkonin y sus alumnos de 1º año



Fuente: <http://author-club.org/news/110/>.

La incorporación casi simultánea de V.V. Davidov le otorga la prerrogativa de haber participado desde el principio en la elaboración y experimentación del concepto, estructura, objetivo y contenido de la actividad de estudio que, como teoría, constituye el núcleo de este sistema.

Figura 8: Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984)



Fuente: <https://psy.su/feed/8231/>.

Figura 9: Vasili Vasílievich Davidov (1930-1998)



Fuente: <https://bigenc.ru/c/davydov-vasilii-vasil-evich-d59759>.

Con la expansión de las actividades experimentales, el grupo pasó a contar con la participación también de V. I. Slobodchikov, A. K. Márkova, A. I. Aidarova, L. A. Radzikhosky, A. Z. Zak, L. A. Ponomariev, K. V. Bardin, E. E. Shuleshko, E. A. Faraponova, K. P. Maltseva y P.M. Iakobson, etc. Incluso fue necesario crear instituciones especiales y experimentales. La Escuela N.º 91 de Moscú, la primera de ellas se transformó en el establecimiento experimental de la Academia de Ciencias Pedagógicas y se convirtió en el laboratorio central del sistema. Moscú se establece como uno de los principales centros de investigación responsables de este nuevo programa educativo y D.B. Elkonin y V. V. Davidov como sus precursores.

Figura 10: Escuela n.º 91 de Moscú



Fuente: http://retromap.ru/show_pid.php?pid=107473.

El grupo de Moscú desempeñó un papel fundamental en los trabajos que construyeron la teoría de la actividad de estudio y toda la producción teórica y didáctica que surgió de ella. La historia de estos trabajos y, en consecuencia, del sistema, centrándose en las

décadas de 1960 y 1970, se describe detalladamente en las obras de V.V. Davidov de 1996 y 1997, partes I y II respectivamente del texto *A história da aprendizagem [colectivo] desarrollador* (El sistema D.B. Elkonin-V.V. Davidov).

Delimitar la génesis de este programa de aprendizaje colectivo desarrolladora nos remite a los trabajos realizados inicialmente por D.B. Elkonin en el Laboratorio de Psicología de los Niños en Edad Escolar del Instituto de Psicología de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR, que dirigió en sucesión de E.I. Ivanovich en 1958. Fue un año de gran efervescencia, marcado por acontecimientos prometedores para la constitución del grupo de Moscú.

Figura 11: Laboratorio de Psicología de los Niños en Edad Escolar, del Instituto de Psicología General y Pedagógica, de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR.



Fuente: <https://www.timetoast.com/timelines/997fc890-b119-45b0-9855-0daaf5b27ae8>.

Además de la llegada de D.B. Elkonin a la dirección del laboratorio, hubo al menos otros dos episodios que marcan el

periodo: (1) el encuentro de V.V. Davidov con las ideas de D.B. Elkonin y (2) la regulación de las escuelas laboratorio.

V. V. Davidov se encontró a las ideas de D.B. Elkonin en 1958 cuando, como miembro de la Editorial de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR, acompañó la publicación del libro de D.B. Elkonin, *Desenvolvimento da fala em idade pré-escolar*. Los diálogos entre ambos se intensificaron y en 1959, por invitación del propio D.B. Elkonin, V.V. Davidov comenzó a trabajar en el laboratorio con P.M. Jacobson, L.P. Maltseva, E. A. Faraponova, K. V. Bardin, E. E. Shuleshko, entre otros.

A su vez, la reglamentación de las escuelas laboratorio en 1958, con la promulgación de la resolución sobre el estrechamiento de los vínculos entre la Academia de Ciencias Pedagógicas, las escuelas y los centros de investigación pedagógica, genera una importante ampliación del programa de investigación. Esto conduce a su consolidación, al acercamiento de la labor académica de los centros de investigación a las exigencias prácticas de la educación escolar y a la expansión de las escuelas laboratorio, también conocidas como escuelas experimentales. Esta normativa fue fundamental para la institucionalización de la investigación experimental y la creación de los programas de aprendizaje colectivo desarrollador.

En el año 1959 el equipo del laboratorio inicia el proyecto experimental que marca el comienzo de la constitución del sistema psicológico-didáctico en la escuela de Moscú n.º 91. Una de las primeras iniciativas experimentales reglamentadas se llevó a cabo en un grupo de primer año, dirigido por D. B. Elkonin para el currículo de lectura y por V. V. Davidov para el área de aritmética. Ambos estudios se realizaron con base en los alcances de investigaciones previas de L. V. Zankov y P. Ya. Galperin (Elkonin, 1961 [2019]). Incluso antes de crear los procedimientos experimentales que llevaron a la estructuración de la teoría de la actividad de estudio, D. B. Elkonin y V. V. Davidov utilizaron el procedimiento gradual de P. Ya. Galperin, el cual representaba una contribución relevante para el aprendizaje colectivo de la lectura y las matemáticas.

En el contexto de los trabajos experimentales en curso, el fortalecimiento de los laboratorios en la década de 1960, con la incorporación de varios miembros del círculo de estudios e investigaciones en psicología y educación (entre otros, Ya. A. Ponomarev, A. K. Márkova y A. I. Aidarova), fue fundamental para la constitución del grupo de Moscú. Este período se caracteriza por la efervescencia de las actividades de investigación, con resultados muy prometedores.

1. la fundación del concepto de actividad de estudio como base de la teoría del aprendizaje [colectivo] desarrollador y su estudio a través del método de modelado genético en el proceso de un experimento formativo;
2. Se estableció un vínculo sólido entre la hipótesis de L. S. Vigotski sobre el aprendizaje [colectivo] desarrollador y la construcción de sus modelos experimentales;
3. surgió un único equipo científico y práctico en Moscú, Tula y Járkov, que, con base en escuelas experimentales, creó el contenido y los métodos para el desarrollo del aprendizaje [colectivo] de las disciplinas escolares básicas;
4. la definición del contenido del aprendizaje [colectivo] desarrollador en el ámbito de una determinada disciplina académica se basó en la identificación, por parte de los científicos, de contenidos específicos y acciones mentales, cuya formación en los niños, a través de la actividad de estudio, los llevó a los conceptos teóricos correspondientes;
5. se desarrollaron métodos para identificar el efecto real del aprendizaje [colectivo] desarrollador;
6. El material teórico y experimental acumulado y publicado llevó gradualmente a la concreción del concepto de actividad de estudio y al enfoque general para el desarrollo del pensamiento de los estudiantes (Davidov, 1997, p. 13, traducción y añadidos nuestros).

Estos avances solo fueron posibles gracias a la intensa actividad experimental llevada a cabo por diversos equipos internacionales que trabajaron a partir de directrices generales comunes establecidas dentro del grupo de Moscú. Este grupo

contó, además de las actividades experimentales realizadas por sus precursores D. B. Elkonin y V. V. Davidov, con la participación de contemporáneos y/o sucesores, tales como E. A. Faraponova, A. K. Márkova, L. M. Fridman, A. Z. Zak, A. V. Zajarova, M. E. Botsmanova, G. S. Abramova, T. A. Matis, P. M. Jacobson, L. P. Maltseva, K. V. Bardin, E. E. Shuleshko, V. V. Rubtsov, G. A. Zuckerman, S. F. Gorbov, C. E. Vasilyevna, V. E. Vadimovna, A. E. Ivanovna, entre otros.

La década de 1960 se caracteriza por los estudios científicos a gran escala, y el trabajo experimental realizado bajo su coordinación alcanzó varias repúblicas soviéticas, entre ellas Riga, Volgogrado, Tomsk, Lugansk, Kiev, Samara, Leningrado, Omsk, Járkov y Berlín. El proyecto pionero que este grupo inicia se expande y se internacionaliza casi simultáneamente. Aún en 1960, el grupo de Moscú comienza a llevar a cabo un trabajo experimental en la escuela n.º 11 de Tula, bajo la supervisión de L. N. Tolstói, G. I. Minskaia y A. A. Litvinyuk, así como en escuelas de la aldea de Médnoe, todas en Rusia.

Figura 12: Escuela n.º 11 de Tula



Fuente: <https://tula.fulledu.ru/school/shkola-gimnaziya-11-2965-859777/about/>.

En el mismo período, el grupo participó de forma colaborativa en las actividades experimentales realizadas en la escuela n.º 17 de Járkov, Ucrania (bajo la supervisión de V. V. Repkin y F. G. Bodanskyi). Al año siguiente, en 1961, V. V. Davidov asume la dirección del Laboratorio de Psicología del Niño en Edad Escolar, y D. B. Elkonin crea el Laboratorio de Psicología del Adolescente.

En seis años de investigaciones (de 1958 a 1963), el proyecto que surge en Moscú ya había alcanzado muchas regiones de la URSS. Todo este proceso va aconteciendo con la participación del grupo y fue fundamental para la consolidación de la teoría de la actividad de estudio en sus diferentes variantes.

La presencia y articulación que se establece entre el grupo de Moscú y los equipos internacionales refuerza el carácter pionero del grupo en la inminencia de la teoría de la actividad de estudio. V. V. Davidov reconoce que “[...] el concepto principal de este sistema se originó en el laboratorio de D. B. Elkonin.” (Davidov, 1997, p. 4, traducción nuestra), pero coincide con A. K. Dusavitskii en que “[...] el sistema de aprendizaje [colectivo] desarrollador fue creado por un equipo internacional de científicos (principalmente gracias a los esfuerzos de especialistas rusos y ucranianos).”¹² (Davidov, 1997, p. 4, traducción y añadidos nuestros). No obstante, atribuye al grupo de Moscú el carácter pionero y la autoría de la teoría al afirmar que “el ‘enfoque de Moscú’ para estos problemas fue formulado incluso antes de que los colegas de Járkov comenzaran a estudiarlos” (Davidov, 1997, p. 4, traducción nuestra).

El gran interés que despertó este trabajo experimental llevó a la escuela n.º 91 a obtener, en 1963, el estatus de *Escuela Experimental de Moscú n.º 91*, de la Academia Rusa de Educación. A mediados de la década de 1970, más precisamente en 1976, el Ministerio de Educación de la RSFSR solicitó al laboratorio dirigido por V. V.

¹² En este texto de 1997, V. V. Davidov reconoce que V. V. Repkin debería incluirse en el nombre del sistema de aprendizaje colectivo desarrollador Elkonin-Davidov (Davidov, 1997).

Davidov presentar el desarrollo del contenido para el nivel de educación básica.

En su período de máxima expansión, el sistema comenzó a implementarse en las escuelas de masas. En 1994, con la participación directa de V. V. Davidov, se creó la Asociación Internacional de Aprendizaje [Colectivo] Desarrollador, que reunió a docentes, dirigentes, especialistas y científicos adherentes a esta metodología. Dos años después, en 1996, el Consejo del Ministerio de Educación de la Federación Rusa reconoce el sistema Elkonin-Davidov-Repkin, junto con los sistemas tradicionales y Zankov, como uno de los tres sistemas oficiales del Estado. En 1998, año del fallecimiento de V. V. Davidov, el equipo de su laboratorio, junto con D. B. Elkonin, recibe el Premio del Presidente de la Federación Rusa en reconocimiento a la importante contribución del grupo de Moscú al desarrollo de la educación nacional. En el año 2000, a partir de las ideas iniciales de V. V. Davidov, se fundó el Instituto “Aprendizaje [Colectivo] Desarrollador”, destinado a la formación y capacitación de docentes, además de proporcionar apoyo metodológico para el trabajo pedagógico en escuelas de masas.

Estudios recientes realizados en Brasil (Puentes, 2019a) han identificado cinco etapas que marcan el proceso de constitución del sistema Elkonin-Davidov-Repkin: (1); De 1958 a 1975: etapa de idealización, experimentación y concepción del sistema; (2); De 1975 a 1983: etapa de creación de condiciones para la universalización del sistema; (3); De 1983 a 1986: etapa de censura, persecución, disolución y paralización del proceso de implementación del sistema; (4); De 1986 a 1994: etapa de implementación del sistema como alternativa oficial del Ministerio de Educación; y (5); de 1994 hasta la actualidad: período aún en curso, caracterizado por la internacionalización y consolidación del sistema.

2.2 Actividad de Estudio y pensamiento teórico.

En la tradición de los estudios iniciados en Moscú, el trabajo experimental tenía como finalidad investigar los “[...] procesos de

transición hacia nuevas formas de la psique, así como las condiciones de surgimiento de uno u otro fenómeno psíquico y la creación experimental de las condiciones necesarias para que surjan” (Davidov, Márkova, 1981 [2019], p. 199); dado que el contenido y el objetivo de la actividad de estudio estaban orientados fundamentalmente al desarrollo del pensamiento teórico. Esta perspectiva fue sostenida por el grupo de Moscú durante décadas y difundida en Occidente como el objetivo y contenido de la actividad de estudio.

Desde la década de 1960 hasta 2019, se han registrado las posiciones del grupo con respecto al objetivo de la actividad de estudio. Desde las primeras publicaciones de Elkonin (1961 [2019]) y Davidov (1972 [1982]) hasta sus trabajos que marcaron el final de la década de 1980 (Elkonin, 1989 [2019]), el pensamiento teórico era defendido como el objetivo de la actividad de estudio. Solo a partir de la segunda mitad de la década de 1990, V. V. Davidov reconoce la finalidad de desarrollar al estudiante como sujeto de la actividad de estudio (Davidov, 1996a [2019]; 1996b [2019]; 1998 [2019]), cuando afirma que lo importante no es el pensamiento teórico en sí, sino los motivos que llevan a pensar teóricamente, e introduce las emociones y los deseos (Davidov, 1998 [2019]).

Desde la perspectiva del grupo de Moscú, la teoría de la actividad de estudio es el resultado de un conjunto de experimentaciones orientadas por seis objetivos: (1) establecer las bases teóricas y didácticas de la actividad de estudio; (2) construir experimentalmente un tipo de actividad de estudio que impulse el desarrollo; (3) comprender el nivel de desarrollo alcanzado en un determinado momento, así como las condiciones que lo determinan; (4) analizar la transición de un estado a otro, las consecuencias de este cambio y las condiciones en las que ocurre este proceso; (5) delimitar las características particulares de las edades y las capacidades cognitivas de los estudiantes; y (6) crear métodos para diagnosticar el desarrollo psíquico de los niños en edad escolar, así como el nivel de formación de la actividad de estudio.

Desde el inicio de los trabajos de Elkonin (1989 [2019]) y Davidov (Davidov; Márkova, 1981 [2019]), la actividad de estudio tuvo como finalidad la autotransformación del estudiante a través del desarrollo del pensamiento teórico. Para la formación y el desarrollo de esta nueva cualidad de pensamiento, se orientó por el método de ascensión de lo abstracto a lo concreto, en el cual se emplean abstracciones, generalizaciones sustantivas y conceptos teóricos (Davidov, 1986a [2019]).

La estructura de la actividad de estudio, tal como fue elaborada por el grupo, resalta las acciones de estudio orientadas a la formación de conceptos y modos generalizados de acción; un tipo especial de conocimiento en el que se fija el método general que construye una determinada clase de acciones. De este modo, la actividad de estudio se organiza con el propósito de “[...] garantizar que el alumno asimile los conocimientos en el proceso de resolución autónoma de tareas de estudio que [...] permitan descubrir las condiciones de origen de esos conocimientos” (Davidov, 1986a [2019], p. 221); es decir, la lógica y la historia de los contenidos. El conocimiento, tal como se trata aquí, expresa tanto el resultado del pensamiento como, simultáneamente, el proceso para obtenerlo (las acciones mentales) (Davidov, 1986 [1988]). Este es el método de casi-investigación, un procedimiento en el cual el alumno reproduce “de manera concisa y reducida, las acciones reales y de investigación” (Davidov; Márkova, 1981 [2019], p. 202).

La actividad de estudio es, en este sentido, lo que se ha denominado casi-investigación (fundada en el método deductivo), lo que la diferencia de la investigación propiamente dicha (que se constituye a través del método inductivo). Se trata de métodos distintos dirigidos a finalidades también diferentes: la producción del conocimiento y la apropiación del conocimiento. En la tarea educativa, corresponde “la presentación de los conocimientos científicos [...] realizada mediante el procedimiento de ascensión de lo abstracto a lo concreto, en el cual se emplean abstracciones, generalizaciones sustantivas y conceptos teóricos” (Davidov, 1986 [2019], p. 214) como vía

fundamental para la formación y el desarrollo de una nueva cualidad del pensamiento: el pensamiento teórico.

La Actividad de Estudio de los alumnos de los primeros años de la educación básica se construye de acuerdo con el método de exposición del conocimiento científico (ascensión de lo abstracto a lo concreto). El pensamiento de los alumnos durante la actividad de estudio tiene algo en común con el pensamiento característico de los científicos, quienes presentan los resultados de sus investigaciones a través de abstracciones, generalizaciones y conceptos teóricos que operan en el proceso de lo abstracto a lo concreto (Davidov, 1986 [2019], p. 214).

El alumno reproduce el proceso real de creación de conceptos, imágenes, valores y normas sociales. Sin embargo, esto no significa que deba recorrer el mismo camino que el investigador para la elaboración de los conceptos. “Así como otros tipos de actividad reproductiva, la Actividad de Estudio constituye una de las vías para la realización de la unidad entre lo histórico y lo lógico en el desarrollo de la cultura humana” (Davidov, 1986 [2019], p. 215). Por lo tanto, a través de la Actividad de Estudio es posible apropiarse de la esencia (lo lógico y lo histórico) encarnada en la definición abstracta del contenido, sin necesidad de reconstruirlo como un proceso investigativo. Después de todo, se trata de un proceso de aprendizaje colectivo y no de investigación; por ello, se le denomina casi-investigación.

El núcleo de la actividad de estudio es la tarea de estudio. Compuesta por acciones, permite al estudiante reproducir de forma resumida el proceso histórico de producción y desarrollo del conocimiento. Como método de ascensión de lo abstracto a lo concreto, la actividad de estudio es iniciada por los alumnos, con la colaboración del profesor, mediante la identificación en el material didáctico de las relaciones generales iniciales, junto con las cuales descubren un conjunto de otras relaciones particulares que se expresan en el mismo material. La comprensión de la relación general inicial permite a los estudiantes construir la abstracción del

contenido. En la continuidad del estudio, perciben la asociación regular que la relación inicial posee en diferentes situaciones, lo que les permite realizar la generalización sustantiva. El estudio continúa con otras acciones que llevan al estudiante al uso de abstracciones y generalizaciones para la deducción de nuevas abstracciones, ahora más específicas. El dominio del proceso de abstracción y generalización para la deducción de otras abstracciones marca el inicio del proceso de cambio en las estructuras psíquicas iniciales en forma de conceptos (Longarezi, 2023a).

El aprendizaje colectivo por el método de ascenso de lo abstracto a lo concreto en la actividad de estudio, según el movimiento explicado, evidencia los diferentes elementos que emergen y demandan la esencia de las diferentes teorías auxiliares, impresas en el diagnóstico, la generalización, el pensamiento teórico, el ascenso de lo abstracto a lo concreto, la cooperación, la comunicación, la transición de un nivel a otro, la modelación, la formación docente y el experimento formativo. Este movimiento didáctico, organizado en acciones que conforman la tarea de estudio (dos componentes centrales que han acompañado históricamente la estructura de la actividad de estudio) es revelador de los diversos elementos que se vinculan a las teorías auxiliares que se articulan inter sistémicamente en el método de ascenso de lo abstracto a lo concreto y se materializan en la forma de la actividad de estudio.

Esta organización didáctico-psicológica se rige por un objetivo, un contenido y una estructura. El análisis de estos tres aspectos a lo largo de cuarenta años de producción de la teoría (de 1960 a 1998) permite observar el auge de cada uno de ellos en el proceso de desarrollo de la propia teoría. En los años 1960 y 1970, cuando el objetivo de la actividad de estudio es el desarrollo del pensamiento teórico, su contenido consiste en el pensamiento

lógico-verbal, los procesos de asimilación de conceptos teóricos; y la estructura de la actividad se centraba en tareas y acciones¹³.

En la década de 1980, cuando el grupo de Moscú asume como objetivo de la actividad de estudio aprender modos generalizados de acción en el universo de los conceptos científicos, el contenido principal es la “asimilación de los procedimientos generalizados de acción en el ámbito de los conceptos científicos y los cambios cualitativos en el desarrollo psíquico del niño” (Davidov, Márkova, 1981 [2019], p. 45, traducción nuestra). En este período, que comienza en el año 1979 y se extiende hasta 1991, los componentes de la actividad de estudio oscilan entre la estructura propuesta por D. B. Elkonin en 1960 (restringida a tareas y acciones) y la estructura de la teoría psicológica de la actividad de A. N. Leontiev, que incluye necesidades, motivos y operaciones.

Ya a mediados de la década de 1990, se reconocen los motivos que conducen al pensamiento teórico y se asume que el desarrollo del estudiante como sujeto es el objetivo de la actividad de estudio. Este período comienza con la introducción por D.B. Elkonin de los motivos educativo-cognitivos (Elkonin, 1989 [2019]) en la estructura de la actividad de estudio, y alcanza su máxima expansión con la reelaboración de la estructura en 1997 por V.V. Davidov, incluyendo deseos, necesidades, emociones, tareas, acciones, motivos, medios y planes de cognición y voluntad.

En particular, el auge del objetivo de la actividad de estudio en la producción del grupo moscovita tiene su génesis en la concepción de D.B. Elkonin (1960/1989 [2019])¹⁴ quien, ya en 1960, sostenía que la actividad de estudio debía convertirse en una actividad independiente y consciente, una actividad de autoeducación. V.V. Davidov, en este mismo período, que se extiende hasta las décadas de 1970, 1980 y principios de la década

¹³ Sobre el concepto, objetivo, contenido y estructura de la actividad de estudio en los grupos de Járkov y Moscú, ver en: Puentes (2019a; 2019d; 2023b) y Longarezi (2023c; 2023e).

¹⁴ El texto de D.B. Elkonin (1960/1989 [2019]) *Estrutura da atividade de estudo*, publicado originalmente en ruso en 1989, fue escrito a principios de la década de 1960.

de 1990, trabaja con la actividad de estudio, tomando como finalidad el desarrollo del pensamiento teórico. En este sentido, se materializa inicialmente sobre la base de sistemas de conceptos, luego pasa a su unidad con modos de acción y, por último, a la unidad con modos de acción generalizados. Esto se evidencia a finales de la década de 1980, más precisamente en 1989, cuando D.B. Elkonin asume que el objetivo de la actividad de estudio es aprender modos de acción generalizados en el universo de los conceptos científicos; reafirmando su intención de promover cambios en el propio estudiante.

Solo en los últimos trabajos de V. V. Davidov, fechados en 1996 y 1998, el autor reconoce los límites de tomar solo el pensamiento teórico como objetivo del estudio, haciendo hincapié en la necesidad de incluir los motivos que llevan a pensar teóricamente, asumiendo que el objetivo de la actividad de estudio es el desarrollo del estudiante como sujeto. Cabe destacar que este no llegó a ser el objeto de los trabajos experimentales realizados por los miembros del grupo de Moscú.

El contenido de la actividad de estudio también pasa por un proceso de transformación en la producción del grupo de Moscú. En 1961, D. B. Elkonin considera el pensamiento lógico-verbal (la asimilación) como el contenido de la actividad, y en 1972, V. V. Davidov presenta el sistema de conceptos teóricos como su contenido. Este enfoque incluye los modos generalizados de acción en la década de 1980 (1981; 1986), cuando V. V. Davidov destaca que el contenido principal es la "asimilación de los procedimientos generalizados de acción en el ámbito de los conceptos científicos y los cambios cualitativos en el desarrollo psíquico del niño" (Davidov; Márkova, 1981 [2019], p. 45, traducción nuestra). Finalmente, a finales de la década de 1990, en 1998, reconoce los motivos que llevan a pensar teóricamente.

El estudio de la evolución de la estructura de la actividad de estudio en algunas obras de D. B. Elkonin y V. V. Davidov, fundadores del grupo de Moscú, nos posibilita ver que, en el período de cuatro décadas en que estuvieron activos, la estructura

sufrió modificaciones, aunque esto tuvo pocos impactos en la actividad experimental realizada por el grupo. La primera estructura de la actividad de estudio es presentada por D. B. Elkonin (1960/1989 [2019]) en 1960 e incluye: 1. tarea de estudio; 2. acciones de estudio; 3. acciones de control; y 4. acciones de evaluación. Esta estructura termina superponiéndose y acompañando prácticamente más de dos décadas de investigaciones experimentales realizadas por los miembros del grupo de Moscú. Es reiterada por V. V. Davidov en los años 1980 y por V. V. Davidov y A. K. Márkova en 1981.

En sus obras de 1979, 1986 y 1991, V. V. Davidov se basa en la estructura de la actividad psicológica general presentada por A. N. Leontiev, que incluye 1. necesidades, 2. motivos, 3. tareas, 4. acciones y 5. operaciones. Sin embargo, la estructura de la actividad de estudio de 1960 es tan fuerte en el proceso de constitución de la teoría por los miembros del grupo que incluso cuando V. V. Davidov trajo de vuelta las necesidades y los motivos como componentes de la actividad de estudio en 1979, dos años más tarde (en 1981) vuelve a la estructura anterior. Esto demuestra que, en este período, el autor oscila entre la estructura de la actividad de estudio presentada por D.B. Elkonin en 1960 (limitada a tareas y acciones) y la estructura de la actividad psicológica general presentada por A.N. Leontiev (en la que se incluyen las necesidades y los motivos).

La formación de motivos educativo-cognitivos solamente es incluida por D. B. Elkonin en la estructura de la actividad de estudio a finales de los años 1980, más concretamente en 1989, y V. V. Davidov solo la amplía en una de sus últimas obras, en 1997, en la que presenta la estructura de la actividad de estudio incluyendo: 1. deseos, 2. necesidades, 3. emociones, 4. tareas, 5. acciones, motivos 6. medios, 7. planes de cognición y voluntad.

Los aportes del grupo de Moscú a la actividad de estudio fueron inestimables, tanto desde el punto de vista teórico como experimental. El profundo y exhaustivo trabajo realizado dio como resultado la estructuración del sistema psicológico-didáctico, la

producción de libros de texto para estudiantes y directrices metodológicas para profesores, y el desarrollo de la teoría de la actividad de estudio y de teorías auxiliares. Además, se elaboraron seis tesis lógico-psicológicas fundamentales para el desarrollo de la actividad de estudio desde la perspectiva del grupo:

- (1) la asimilación de conocimientos (de carácter general y abstracto) precede al contacto de los alumnos con conocimientos más específicos y concretos porque estos últimos se deducen de los generales y abstractos;
- (2) los conocimientos se asimilan en el proceso de análisis de las condiciones de su emergencia;
- (3) Los alumnos deben aprender a descubrir, en el material de estudio, la relación genéticamente inicial, esencial y universal que determina el contenido y la estructura del conocimiento;
- (4) los alumnos deben reproducir la relación esencial en modelos objetales que permitan estudiar sus propiedades en estado puro;
- (5) los alumnos necesitan saber concretar genéticamente las relaciones iniciales y universales del objeto en el sistema de conocimiento particular, en una condición de unidad que permita los tránsitos mentales de lo universal a lo particular y viceversa, y
- (6) los alumnos necesitan pasar de realizar acciones en el plano mental a realizarlas en el plano externo y viceversa.

Apenas en los últimos años de su vida V.V. Davidov presenta una estructura para la actividad de estudio, cuyo contenido y objetivo apuntaban al desarrollo integral del sujeto. Siempre se hizo énfasis en el desarrollo de un tipo de actividad que condujera a la formación del concepto científico y de las acciones mentales. Sin duda, este nuevo enfoque es relevante. Sin embargo, no tuvo ninguna repercusión en la investigación experimental centrada en los aspectos objetivos y operativos. La gran contribución del grupo de Moscú reside en la delimitación de las acciones necesarias para la actividad de estudio y la estructura de la actividad que permiten el desarrollo del pensamiento teórico.

Capítulo 3. Járkov en el escenario de elaboración de la teoría de la actividad de estudio (1931-2025)

El grupo de Járkov aporta otro enfoque a la teoría de la actividad de estudio, sobre todo por el carácter pionero e innovador de los trabajos experimentales que lleva a cabo. La ciudad ucraniana desempeña un papel importante en la estructuración de la psicología histórico-cultural y la didáctica del desarrollo, no solo por las contribuciones que realiza al establecimiento y consolidación del campo de la psicología histórico-cultural entre 1931 y 1941, con la creación de la Escuela de Psicología Járkov, sino también por la perspectiva que inaugura en el campo del aprendizaje colectivo desarrollador, con la constitución, desarrollo y consolidación del grupo Járkov entre 1963 y 2025.

Dos marcos temporales, separados por algo más de treinta años (1931 y 1963), registran periodos marcados por la activa labor de los investigadores de Járkov que conducen al establecimiento de importantes escuelas psicológicas y didácticas, orientadas por el materialismo histórico-dialéctico.

En el primero de estos periodos (1931 a 1941), las contribuciones se centraron en la psicología histórico-cultural de la actividad, tal y como se expone en la segunda parte del capítulo 1. Cabe destacar que el trabajo realizado por la Escuela de Psicología de Járkov en los años 1930 sentó las bases para el desarrollo de la Teoría de la Actividad (Leontiev, 1948, 1978, 1983, 2021). Este aporte teórico es uno de los fundamentos centrales del sistema psicológico-didáctico Elkonin-Davidov-Repkin y de la Teoría de la Actividad de Estudio, surgida en el segundo de estos periodos (1963 a 2025); tanto en los aspectos que orientaron las acciones realizadas en el contexto de las escuelas experimentales, como en los aspectos que fueron objeto de crítica, superación y estructuración de una nueva perspectiva para la actividad de estudio.

3.1 Constitución del Grupo de Járkov (1963-2025).

El período de 1963 a 2025 es marcado por la destacada y auténtica participación del grupo de Járkov en la estructuración de la teoría de la actividad de estudio y del sistema Elkonin-Davidov-Repkin, a través del desarrollo del sujeto y la personalidad. El grupo, bajo la coordinación de V. V. Repkin, es uno de los más potentes, con contribuciones innovadoras y creativas para este nuevo programa de educación y, por ello, el proceso experimental instaurado no se constituye como una extensión del trabajo realizado en Moscú.

El laboratorio de V. V. Repkin nunca fue una plataforma experimental para probar las hipótesis de Elkonin y Davidov, porque ambos grupos resolvieron problemas independientes. D. B. Elkonin y V. V. Davidov estudiaron en aquellos años principalmente el desarrollo del pensamiento del niño en edad escolar, mientras que el grupo de investigación de V. V. Repkin estaba interesado en el papel de la memoria en el aprendizaje [colectivo], basado en la generalización significativa y en la teoría de la actividad. Con el tiempo, para Vladimir Repkin, el centro del estudio fue precisamente la construcción de un sistema de este tipo de aprendizaje [colectivo], que mucho más tarde fue denominado “desarrollador”¹⁵ (Repkina, 2023, p. 23, añadido nuestro).

Las Escuelas núms. 04 y 17 de Járkov se constituyeron, junto con la Escuela 91 de Moscú, en escuelas de referencia donde nació y se formó el nuevo sistema de educación (Repkin; Repkina, 2018a). Esta contextualización establece el escenario en el que la antigua capital de Ucrania vuelve a protagonizar la historia de la emergencia y consolidación del enfoque psicológico y pedagógico nacido de la escuela de L. S. Vigotski.

¹⁵ Nota nuestra: Aprendizaje colectivo desarrollador es mencionado por primera vez en 1979 por I. S. Yakimanskaya. En 1981, es presentado como concepto por V. V. Davidov quien, a partir de 1995, lo desarrolló como teoría (Puentes, 2019e).

Figura 13: Escuela n.º 04 de Járkov
(imagen antes de la guerra ruso-ucraniana de 2022)



Fuente: <http://wikimapia.org>.

Figura 14: Escuela n.º 17 de Járkov
(imagen antes de la guerra ruso-ucraniana de 2022)



Fuente: <http://wikimapia.org>.

Creado en 1963, el Grupo de Járkov toma forma cuando asumió el problema del aprendizaje colectivo desarrollador como eje central del trabajo realizado por el equipo del Instituto Pedagógico de Járkov. Los estudios iniciales fueron realizados por estudiantes de posgrado, entre ellos V. V. Repkin, F. G. Bodanskyi y G. K. Sereda, en un esfuerzo conjunto con profesores de la educación primaria de la Escuela n.º 62, que más tarde se amplió a las Escuelas núms. 17 y 04 de Járkov. A estos esfuerzos se sumó el trabajo realizado por el laboratorio de investigación creado en el Instituto Pedagógico bajo la dirección de F.G. Bodanskyi y la participación de P.S. Zhedek, A.I. Aleksandrova, A.M. Zakharova, Y.P. Barkhaev, etc (Davidov, 1997).

La creación del grupo, acentuada por la fuerte influencia de las ideas de A. N. Leontiev, P. Ya Galperin y P. I. Zinchenko, fue iniciativa de V. V. Repkin, que se trasladó a Járkov invitado por P. I. Zinchenko para realizar sus estudios de posgrado. El antiguo alumno del P. Ya. Galperin y ex-orientando de A. N. Leontiev, junto con su esposa G. V. Repkina, se unió, junto con su esposa G. V. Repkina, al trabajo que se realizaba en Járkov. Comienza una sólida colaboración de investigación con P. I. Zinchenko (Repkina, 2023).

La génesis de los estudios realizados por V. V. Repkin en la ciudad ucraniana está estrechamente relacionada con la activa labor investigadora de P. I. Zinchenko, aunque lleva huellas del pensamiento de P. Ya Galperin y A. N. Leontiev. La colaboración con P. I. Zinchenko fue especialmente decisiva para que la actividad de estudio se convirtiera en objeto de investigación para la joven pareja V. V. Repkin y G. V. Repkina.

Figura 15: La familia Repkin. En la fila inferior, G. V. Repkina y V. Repkin. En la fila superior, a la derecha, N. V. Repkina.



Fuente: <https://tovievich.ru/news/11075-vvrepkina.html>.

El problema central que acompañó los estudios de P. I. Zinchenko desde los años 1930 (la relación entre memoria y actividad) se elabora en el seno de la Escuela de Psicología de Járkov, bajo la influencia de su líder A. N. Leontiev. A principios de la década de 1960, cuando invitó a V. V. Repkin y G. V. Repkina a participar en sus investigaciones como estudiantes de posgrado, se proponía ampliar el estudio más allá de los experimentos de laboratorio. Su interés, en aquel momento, era investigar la relación entre la memoria involuntaria y la actividad de estudio realizada por los jóvenes en edad escolar.

Figura 16: Psicólogos de Járkov. Década de 1960. De izquierda a derecha: P.I. Zinchenko, G.V. Repkina, G.P. Grigorenko (primera profesora del grupo experimental), V.V. Repkin, F.G. Bodansky y R.V. Skotarenko (profesora de las clases experimentales).



Fuente: <http://blog.schoolchampion.in.ua/2013/02/dvazhdy-dva-iks/>

La experiencia docente de V.V. Repkin le pareció fundamental para esta nueva fase de estudios, que implicaba la realización de experimentos naturales (en las aulas) y fue en este contexto en el que V.V. Repkin asumió el aprendizaje colectivo desarrollador como centro de su investigación.

Para resolver este y otros problemas, P.I. Zinchenko invitó a V. V. Repkin a Járkov. Ya al discutir el problema de la investigación de Vladimir Repkin, quedó claro que el modelo existente de educación escolar no era adecuado para llevar a cabo dicha investigación, porque el profesor establece los objetivos para el alumno, al igual que en un experimento de laboratorio. Era necesario resolver el problema de la organización de este aprendizaje [colectivo], que se construiría según los principios de la teoría psicológica de la actividad. Vladimir Repkin tenía experiencia pedagógica, por lo que Piotr Ivanovich le ofreció inmediatamente este problema (Repkina, 2023, p. 21, añadido nuestro).

El acercamiento de V. V. Repkin a D. B. Elkonin y V. V. Davidov se produjo más tarde, cuando sus investigaciones ya habían comenzado en Járkov. La tarea de poner en marcha el proyecto en la escuela era grande, y V. V. Repkin se acercó a ellos por recomendación suya. V. Repkin acudió a ellos por recomendación de P. Ya. Galperin. Ambos ya habían realizado un trabajo similar en Moscú, con vistas a sentar las bases para la constitución de la Teoría de la Actividad de Estudio (Longarezi; Puentes, 2023).¹⁶

El encuentro de V.V. Repkin con P.I. Zinchenko y P. Ya. Gaperin fue fundamental para la creación del Grupo de Járkov, así como el posterior contacto con las ideas que estaban experimentando D.B. Elkonin y V. V. Davidov en Moscú. El círculo de diálogo de V. V. Repkin y G. V. Repkina se estableció con A. N. Leontiev, P. Ya. Gaperin, P. I. Zinchenko, D. B. Elkonin y V. V. Davidov.

Este nos parece uno de los principales vínculos entre la Escuela de Psicología de Járkov, de los años 1930, y el grupo creado en los años 1960. Ambos mantenían conexiones con el trabajo y las concepciones desarrolladas por P. I. Zinchenko, P. Ya. Galperin y A. N. Leontiev. En este sentido, una conexión importante es la presencia e influencia de P. I. Zinchenko, quien fue miembro activo de la Escuela de Psicología de Járkov (1931), así como de las investigaciones que iniciaron las actividades del Grupo de Járkov, creado tres décadas después (1963). Esto se hace evidente en las investigaciones iniciales de V. V. Repkin, que buscaba comprender el papel de la memoria en el aprendizaje colectivo, tomando como referencia la trayectoria investigativa de P. I. Zinchenko. Su mirada, sin embargo, se dirigía hacia el contexto de la educación escolar; y la investigación asumió como foco el estudio

¹⁶ V. V. Repkin, mientras trabajaba en las escuelas, buscaba métodos para mejorar el aprendizaje colectivo de la lengua rusa. Al principio de su actividad profesional como profesor, con su respeto por la obra de P. Ya. Galperin, defiende su teoría de la formación de conceptos científicos y acciones mentales por etapas y desarrolla un método para el aprendizaje colectivo de la ortografía en Sajalín [una isla rusa] (Repkina, 2023).

de la relación entre memoria y aprendizaje colectivo en la condición de la actividad de estudio.

Además de las influencias de sus principales interlocutores, la vertiente que emerge de la variante del sistema desarrollada en Járkov expresa un enfoque propio que marca la identidad del grupo ucraniano, en especial por el trabajo creativo coordinado por V. V. Repkin. Adoptan como enfoque la relación entre la actividad de estudio, sujeto y personalidad.

El Grupo de Járkov, en esta nueva fase (a partir de los años 1960), se dedica a experimentar un nuevo programa educativo, basado en un enfoque en el que era importante investigar el tipo de actividad de estudio que, en las condiciones de su realización, permitía que surgieran y se desarrollaran el sujeto y la personalidad. Se trata de una perspectiva importante que salvaguarda la identidad del grupo, su centro de interés, su actividad experimental y la delimitación del contenido, el objetivo y la estructura de la actividad de estudio. A diferencia de los miembros del grupo de Moscú que investigaron el desarrollo del pensamiento teórico en la condición de la actividad de estudio, el grupo de Járkov se centró en las condiciones de desarrollo del sujeto que puede pensar teóricamente (Puentes, 2019c, 2023a; Asbahr; Longarezi, 2022).

Sus actividades iniciales comienzan con unas pocas personas, V. V. Repkin, G. V. Repkina, F. G. Bodanskyi y G. K. Sereda; además de la colaboración de P. I. Zinchenko. Progresivamente, fueron siendo incluidos miembros del Instituto Pedagógico de Járkov, entre otros, P.S. Zhedek, Y.P. Barkhaev y A.I. Aleksandrova. A finales de la década de 1960 había alrededor de 15 investigadores, aparte de los estudiantes de posgrado de V. V. Repkin (N. I. Matveeva, I. I. Veshtak, V. T. Dorokhina), así como candidatos al doctorado en ciencias, entre ellos P. S. Zhedek y A. K. Dusavitskii.

La entrada del psicólogo soviético y ucraniano A. K. Dusavitskii, doctor en Ciencias Psicológicas, fue importante, entre otras razones, por el trabajo experimental que realizó sobre la

investigación de los intereses cognitivos y el desarrollo de la personalidad. Su contacto con los miembros del grupo comenzó en 1967, cuando acompañó la experiencia con el aprendizaje colectivo desarrollador llevado a cabo en la Escuela n.º 17 de Járkov, como guionista y director¹⁷ de la película « $2 \times 2 = X$ ».

Estrenada en 1968, la galardonada película retrata las actividades experimentales del grupo. Estrenada por el Estudio de Televisión de Járkov, se convirtió en una película de referencia sobre el aprendizaje colectivo desarrollador, publicada posteriormente como libro por Dusavitskii (1985). Este trabajo lo lleva a abandonar la ingeniería, hasta entonces, su campo de formación y actividad profesional. Comienza su carrera en psicología bajo la influencia del equipo de V.V. Repkin y, bajo su supervisión, pasa a realizar investigaciones sobre la actividad de estudio. A partir de 1969, se incorpora formalmente al grupo de V.V. Repkin y se centra en el estudio de los intereses cognitivos y los motivos de aprendizaje colectivo, haciendo hincapié en las actividades colectivas. Sus ideas sobre la personalidad entran en escena poco después.

En 1971 y 1972, V.V. Repkin comienza a trabajar en el Instituto Pedagógico del Departamento de Psicología de la Universidad Estatal de Járkov, fundado en 1963 por P.I. Zinchenko con el apoyo de A. N. Leontiev. Fue en este departamento donde A. K. Dusavitskii inicia sus actividades en la universidad a finales de la década de 1970.

En el período 1971-1974, A.K. Dusavitskii se familiariza con el sistema de aprendizaje colectivo desarrollador, principalmente sobre la base de las conferencias del Congreso de Psicología celebrado en 1971 y las posteriores conferencias dedicadas a la psicología de las necesidades socio génicas y la mejora de los procesos educativos en la escuela, que tuvieron lugar en 1974 en Tbilisi, la antigua República Socialista Soviética de Georgia. Asistió a conferencias impartidas por A. N. Leontiev, V.V.

¹⁷ La película fue codirigida con V. Violin.

Davidov, G.K. Sereda, V. V. Repkin, G. V. Repkina, D. Uznadze y muchos otros. Este es precisamente el periodo en el que escribió su monografía sobre intereses cognitivos.

Figura 17 Alexander Konstantinovich Dusavitskii (1928-2012)



Fuente: <http://blog.schoolchampion.in.ua/2013/02/dvazhdy-dva-iks/>

Figura 18: Grygoriy Kuzmych Sereda (1925-1995)



Fuente: <http://blog.schoolchampion.in.ua/2013/02/dvazhdy-dva-iks/>

A. K. Dusavitsii sigue los proyectos que desarrolla el equipo de V. V. Repkin y trabaja en su grupo hasta alrededor de 1978, cuando defiende su tesis de doctorado en Ciencias Psicológicas y pasa a trabajar en la universidad. En su trabajo introduce el desarrollo del sujeto y de la personalidad como objetivo de la actividad de estudio, lo que marca la influencia de V. V. Repkin en su enfoque. A pesar de este acercamiento a V. V. Repkin, se distancia del grupo en cuanto al concepto de sujeto. Adopta la concepción del sujeto colectivo e individual de V. V. Davidov, que difiere sustancialmente del sujeto como fuente de V. V. Repkin, que estaba en estado germinal.

Las actividades oficiales de aprendizaje colectivo desarrollador se suspendieron entre 1983 y 1987, cuando el laboratorio de V. V. Davidov en Moscú y el trabajo experimental llevado a cabo en Járkov fueron clausurados por las autoridades gubernamentales soviéticas y se prohibió el programa de aprendizaje colectivo desarrollador. Solo cinco años después, en 1988, cuando la situación en el país cambia y V. V. Repkin reanuda las investigaciones que había interrumpido. En ese momento se dedicó a estudiar las posibilidades y condiciones para difundir el sistema de aprendizaje colectivo de desarrollo en las escuelas de masas.

[...] en 1988, bajo la dirección de su grupo, trabajaban 13 profesores en Járkov y el territorio de Krasnodar. Un año más tarde, el número de clases que trabajaban en programas de aprendizaje [colectivo] desarrollador alcanzaba varias docenas, y desde 1990 se contaba por centenares. En 1995, se calculaba que el número de alumnos del Sistema de Aprendizaje [Colectivo] del Desarrollo era algo inferior al 10% del total de alumnos de primaria. Comenzaron a funcionar clases separadas y escuelas enteras en Ucrania, Rusia, Kazajistán y los países bálticos (Repkina, 2023, p. 35-36, añadido nuestro).

V. V. Repkin trabaja intensamente en la ampliación del sistema y ingresa al laboratorio del Instituto de Innovaciones Pedagógicas de la Academia de Ciencias Pedagógicas de Moscú, pero no se queda mucho tiempo. Con el fin de la Unión Soviética en 1991,

Ucrania se vuelve un país independiente. V.V. Repkin y su grupo abandonaron el laboratorio de Moscú y fundaron el Centro Científico y Metodológico Independiente para el Aprendizaje [Colectivo] Del Desarrollo en Járkov. El trabajo, ahora concentrado en territorio ucraniano, lleva el aprendizaje colectivo desarrollador a las escuelas de masas y se expande a Lugansk, Tomsk y Samara, donde se crean centros de aprendizaje colectivo desarrollador, apoyados personalmente por V. V. Repkin.

A. K. Dusavitskii se labra una carrera en solitario. Funda el *Centro de Metodología y Psicología del Aprendizaje [Colectivo] Desarrollador*¹⁸ de Járkov, el único que se centra en la investigación del desarrollo de la personalidad. Según Repkina (2024, p. 3), el autor “[...] prescindió de los principales conceptos teóricos y libros de texto de V. V. Repkin y añadió tareas para las actividades conjuntas de los alumnos”.

Figura 19: Premio internacional para profesores del Centro de Experimentación, Moscú/2008. A.E. Ivanovna (autora de un libro de textos de matemáticas), M. Lvovna y el Prof. A. K. Dusaviskii.



Fuente: <https://old.experiment.lv/rus/centre/news/2008/20081224/>

¹⁸ El centro está activo en Kiev bajo la coordinación de Olena Kondratyuk.

Su distanciamiento de V. V. Repkin está marcado al menos por tres aspectos:

- (1) la concepción de sujeto;
- (2) el papel principal del trabajo de estudio en grupo para el desarrollo de la personalidad y
- (3) la comprensión de la personalidad en sí misma.

Este conflicto teórico conduce a un cambio estructural en la actividad de estudio; lo que nos permite afirmar que el enfoque del sujeto de la actividad tal como lo desarrolla el grupo de V. V. Repkin influye sólo parcialmente en la teoría de la personalidad elaborada por A.K. Dusavitskii (Longarezi, 2024c; 2025; Repkina, 2024).

En cuanto al momento en que se distanció de V.V. Repkin, [...] mi impresión subjetiva es que si hubo algún distanciamiento, fue solo porque el objeto de su interés científico y académico había cambiado. Según tengo entendido, Vladimir Vladimirovski [Repkin] también colaboró estrechamente con el grupo de Moscú en la creación de libros de texto para niños, en particular una cartilla de lengua rusa. Y O.K. Dusavitskii se concentró en la teoría de la personalidad, el trabajo conceptual llevado a cabo en la Asociación Internacional para el Aprendizaje [Colectivo] Desarrollador y su Centro. Pero las relaciones humanas seguían siendo cordiales y respetuosas. Fue Oleksandr Kostjintynovych [Dusavitskii]¹⁹ quien me presentó a Natalia Volodymyrivna Repkina [hija] de forma cálida y cariñosa. Cuando trabajaba como psicóloga de aprendizaje [colectivo] del desarrollo y la visité en Lugansk, realizamos algunas investigaciones conjuntas en la escuela (Rosen, 2024, p.1; traducción y añadidos nuestros).

Durante este período, A. K. Dusavitskii se acercó a V. V. Davidov, que fue el supervisor de su investigación doctoral, y empezó a trabajar bajo la fuerte influencia del enfoque del grupo

¹⁹ Oleksandr Kostjintynovych Dusavytskyi (O. K. Dusavytskyi) está escrito en ucraniano. En este libro hemos optado por escribirlo en ruso porque en Occidente se le reconoce como Alexander Konstantinovich Dusavitskii (A. K. Dusavitskii).

de Moscú, lo que ocurrió después de que defendiera su monografía *Investigación sobre el desarrollo de los intereses cognitivos de los alumnos de primaria en función del método de aprendizaje [colectivo]*, en 1975.

En su principal trabajo en el campo de la teoría de la personalidad, la tesis *Desarrollo de la personalidad en las actividades de estudio*, que defendió en 1996 para su doctorado en Ciencias Psicológicas, hace referencia a siete trabajos de V. V. Davidov, realizados entre 1972 y 1992, con libros publicados en los años setenta, ochenta y noventa. A su vez, cita seis obras de V. V. Repkin circunscritas casi exclusivamente a los años setenta, en un periodo de cuatro años (de 1974 a 1978) y una sola obra de 1992. Por tanto, se basa en tres décadas del pensamiento de V. V. Davidov, mientras que se limita al quinquenio del pensamiento de V. V. Repkin.

Su relación con V. V. Davidov se mantiene activa incluso después de terminar su tesis, "[...] su cooperación con él fue especialmente intensa. A. K. Dusavitskii realizó frecuentes viajes de trabajo a Moscú en la década de 1990. [...] Tenía su base en Moscú, muy cerca de V. V. Davidov" (Rosen, 2024, p.1), hasta su muerte en 1998.

A. K. Dusavitskii se ganó el respeto y la admiración de sus colegas académicos, así como de sus alumnos, con los que mantuvo una estrecha relación. Esto le llevó a crear y dirigir un club de estudiantes. Las producciones que enmarcan su trabajo dentro de las actividades del grupo le consagran como especialista en psicología de la personalidad.

A lo largo de sesenta años, las actividades del grupo de V. V. Repkin, incluidas las desarrolladas por A. K. Dusavitskii, se mantuvieron ininterrumpidas. A pesar de las idas y venidas provocadas principalmente por las circunstancias políticas, sus miembros mantuvieron sus actividades experimentales y siguieron siendo productivos, incluso ante las dificultades derivadas de la guerra que estalló después de que Rusia invadiera Ucrania el 24 de

febrero de 2022. N. V. Repkina²⁰ continuó la labor iniciada por el grupo. En los últimos años de vida de V. V. Repkin, fallecido en 2022, estuvo a su lado y colaboró con él para sistematizar los avances teóricos producidos por su equipo (Repkin; Repkina, 1997; 2018b, 2018[2023], 2019, 2023).

Una de las peculiaridades del grupo de V. V. Repkin era el problema que abordaba: la correlación entre las condiciones para la formación de conocimientos teóricos y habilidades prácticas, y cómo se desarrolla el alumno como sujeto y personalidad en este proceso. Los resultados de la investigación sobre este tema fueron pioneros porque V.V. Repkin consideraba que la proyección de un nuevo aprendizaje colectivo requería métodos específicos.

Los estudios longitudinales de Dusavitskii (1996a; 1996b; 2012) sobre el desarrollo de la personalidad en relación con la organización de la actividad de estudio con jóvenes de 7 a 17 años le llevaron a determinar las regularidades psicológicas del desarrollo de la personalidad en condiciones de formación especial en la actividad de estudio.

El trabajo monográfico sobre los intereses, terminado en 1975, y su tesis doctoral, defendida en 1989, son importantes contribuciones de A.K. Dusavitskii, sobre todo porque reúnen datos de: (1) los estudios de personalidad; (2) la teoría de la formación cognitiva de intereses; (3) los problemas del desarrollo individual infantil y (4) la psicología del aprendizaje colectivo desarrollador. El avance en el campo de la psicología de la personalidad fue importante para la teoría del aprendizaje colectivo desarrollador y puede identificarse como un hito en las contribuciones de este autor a la producción emergente en la ciudad ucraniana.

La perspectiva de la variante del Grupo de Járkov (1963-2025), aquí entendidos los trabajos coordinados por V. V. Repkin y los

²⁰ Natalya V. Repkina nació el 7 de mayo de 1954 en Lugansk (Ucrania). Es psicóloga y profesora en la Universidad Nacional de Lugansk. Ver más en Vladimirovna (2019).

desarrollados por A. K. Dusavitskii, se consolida a partir de, por lo menos, tres ejes: (1) estudio de los procesos de formación del sujeto y de la personalidad en la condición de la actividad de estudio; (2) investigación del concepto, contenido y estructura de la actividad de estudio en el enfoque del «sujeto como fuente».²¹; e (3) investigación de la teoría y metodología del aprendizaje colectivo de la lengua²².

En estos campos radican las mayores y más auténticas contribuciones de Járkov, en el periodo que comenzó en 1963, al enfoque del aprendizaje colectivo desarrollador desde la perspectiva del sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Como resultado de los esfuerzos de este grupo por construir el sistema, la ciudad ucraniana volvió a desempeñar un papel destacado en la emergencia y consolidación del enfoque histórico-cultural, pero ahora centrado en los procesos de la educación escolar, que dieron lugar a las teorías del aprendizaje colectivo desarrollador, y más concretamente al sistema Elkonin-Davidov-Repkin.

3.2 Actividad de estudio, sujeto y personalidad.

El desarrollo del sujeto y de la personalidad, como problema fundamental para la psicología del desarrollo, era el centro de la tradición de los trabajos realizados por los miembros del grupo de Járkov. V. V. Repkin coordinó la investigación centrada en el desarrollo del sujeto de la actividad de estudio. La tesis de que el desarrollo de la personalidad tiene lugar en el colectivo fue el tema de los trabajos de investigación de A.K. Dusavitskii.

Desde la perspectiva desarrollada en Járkov, la actividad de estudio es una forma especial de actividad para la autotransformación del sujeto, materializada a través de acciones llevadas a cabo por el alumno con vistas a satisfacer los objetivos

²¹ Sobre el “sujeto como fuente” *cf.* Repkin e Repkina (2019) y Puentes (2019c, 2023a).

²² Sobre el aprendizaje colectivo de la lengua, *cf.* en Longarezi y Puentes (2023).

fijados por él mismo o por el profesor. Las aportaciones del grupo de Járkov pueden destacarse por: (1) el enfoque dado a los estudios sobre el interés cognitivo; (2) la aceptación de la tarea de estudio; (3) el establecimiento de objetivos y control; y (4) la delimitación experimental del desarrollo del sujeto y de la personalidad como objetivos del aprendizaje colectivo y de la educación desarrolladora²³.

El sujeto y la personalidad no se conciben como el producto de la actividad de estudio realizada por el alumno. De hecho, la actividad de estudio solo se convierte en el núcleo de la relación aprendizaje colectivo-educación-desarrollo porque es en su realización cuando estos elementos se convierten en una unidad. Por ello, la actividad de estudio no precede al sujeto y a la personalidad; son ellos los que producen la actividad y, en el proceso, se producen a sí mismos.

La tarea de estudio, cuyo contenido es encontrar el método para resolver un problema dado, se concibe como el núcleo de la actividad de estudio. En el planteamiento del equipo de V. V. Repkin, la tarea que inicialmente presenta el profesor debe ser redefinida por el alumno. La situación problemática (que se sitúa en el centro de la tarea) genera la necesidad de buscar una solución, cuyo procedimiento se presenta en forma de pregunta. La presentación del problema a resolver es el significado psicológico de la tarea de estudio.

²³ El aprendizaje colectivo, como se mencionó, es un tipo de aprendizaje que se da con la participación de otras personas y “[...] puede caracterizarse como la correlación entre la actividad de estudio y la actividad pedagógica” (Davidov, 1996a, p. 252). La educación desarrolladora corresponde a una modalidad más amplia de la formación social del ser humano; incluye la formación de valores éticos que constituyen su carácter y personalidad. Se enfatiza la importancia de un enfoque que combine el aprendizaje colectivo y la educación desarrolladora. Cuando se planifican intencionalmente de forma articulada, adquieren especial importancia, porque se amplían las posibilidades de desarrollar simultáneamente las dimensiones de la constitución humana, en su condición de sujeto y personalidad (Longarezi, 2025).

Desde 1976, V. V. Repkin defiende los intereses, motivos y metas como parte integrante de la estructura de la actividad de estudio, desde una perspectiva que va más allá de la dimensión cognitiva como su finalidad. Para el psicólogo ucraniano, lo más importante no es comprender cómo se desarrolla el pensamiento teórico, sino estudiar el desarrollo del sujeto que piensa teóricamente²⁴ (Repkin; Repkina, 2019).

En la década de 1990, V. V. Repkin (1976 [2019]) presenta como finalidad principal de la actividad de estudio que el alumno se convierta en sujeto de esta actividad (Repkin; Repkina, 1997 [2014], 2019). De este modo, la función del aprendizaje colectivo y la educación desarrolladora se concibe como el desarrollo de las capacidades humanas del alumno y su inclusión en el sistema de relaciones sociales, a través del cual puede aprender normas sociales y valores morales. Precisamente en esto radica la naturaleza de este tipo de actividad, ya que promueve el desarrollo de la personalidad.

En cuanto al contenido de la actividad de estudio, los miembros del grupo de Járkov resaltan que es de dos tipos, dependiendo de la etapa de desarrollo del sujeto: (1) en la primera etapa, es el concepto fijando la esencia de los sistemas funcionales; y (2) en la segunda, es el concepto que fija las bases sustantivas de los modos de acción (Repkin; Repkina, 2019; Longarezi, 2023b).

V. V. Repkin desarrolla el concepto de sujeto y lo vincula con el de personalidad, lo que traza una nueva perspectiva para la actividad de estudio. Para él, el desarrollo del estudiante como sujeto de la actividad de estudio constituye la primera etapa para el desarrollo de la personalidad en el marco de dicha actividad.

Tener el desarrollo del sujeto y de la personalidad como finalidad del aprendizaje colectivo y de la educación

²⁴ La investigación sobre el desarrollo del sujeto en la condición de actividad de estudio recién se ha convertido en objeto de estudio en Brasil; sin embargo, ya se han realizado muchos estudios dedicados a este tema *cf.* Puentes (2019c, 2023a); Brandão (2020); Carcanholo (2021); Longarezi (2024c; 2025); Alencar; Francischini (2018); Zanella (2004).

desarrolladora no implica la realización de actividades paralelas a las escolares; la educación de la personalidad no es un complemento de la educación ni su subproducto; no es un epifenómeno ni un añadido al desarrollo intelectual y cognitivo. Es parte integrante de la formación y del desarrollo humano del estudiante, y combina dialécticamente elementos del desarrollo tanto del alumno como del profesor.

Las investigaciones realizadas en Járkov, especialmente sobre el sujeto de la actividad de estudio, han aportado contribuciones importantes para la formulación de la teoría de la personalidad. Solo en Járkov se llevaron a cabo estudios experimentales amplios e integrados orientados al análisis del desarrollo de la personalidad en la condición de actividad de estudio. Incluso cuando la investigación sobre la personalidad en la psicología soviética ha sido controvertida y limitada por 'dogmas ideológicos' (Dusavitskii, 1999 [2019]), se ha constituido en objeto de estudio entre los representantes del grupo de Járkov.

Esta fue una de las contribuciones más auténticas y singulares del grupo de Járkov (1963 a 2025) a la edificación de la teoría de la actividad de estudio, núcleo del sistema psicológico-didáctico desarrollador Elkonin-Davidov-Repkin.

3.3 Járkov en el circuito de la psicología histórico-cultural y la teoría del aprendizaje colectivo desarrollador (1931-2025).

Járkov tiene una participación importante en la historia de la constitución y el ascenso tanto de la psicología histórico-cultural como de la teoría del aprendizaje colectivo desarrollador, caracterizada especialmente por los períodos de 1931 a 1941, con la creación de la Escuela de Psicología de Járkov; y a partir del año 1963, con la fundación del Grupo de Járkov.

En el primer período, de 1931 a 1941, se crean las bases para la edificación de la Teoría de la Actividad. El trabajo experimental realizado por la Escuela de Psicología de Járkov, que se erige a partir de 1931, permite la delimitación de los fundamentos y las

tesis centrales de la teoría desarrollada posteriormente por A. N. Leontiev. Formaron parte de esta escuela un número significativo de psicólogos, filósofos, médicos, etc., que se dedicaron (1) al estudio del contenido y la estructura de las acciones perceptivas, mnemónicas y mentales; (2) a la investigación sobre la generalización en niños (incluidos los conceptos); y (3) al papel de la actividad en esos procesos.

Las investigaciones realizadas en la primera mitad del siglo XX fueron fundamentales para la elaboración del concepto, contenido, finalidad y estructura de la actividad en los procesos de desarrollo humano, y marcan las contribuciones de esta escuela. El trabajo que la acompañó fue esencial para la sistematización de la Teoría Psicológica de la Actividad, un aporte teórico histórico-cultural de relevancia e impacto incuestionables tanto para la psicología que surge en la primera mitad del siglo XX como para los programas educativos alternativos desarrolladores en la Unión Soviética que se constituyen bajo este enfoque en la segunda mitad del siglo pasado. Representar a la escuela en la que nacen y se desarrollan los fundamentos de esta teoría sitúa a Járkov en una posición destacada dentro del circuito de la psicología histórico-cultural y de la teoría del aprendizaje colectivo desarrollador.

El segundo momento, que va de 1963 hasta la actualidad, se dedicó a la estructuración de un nuevo programa educativo, basado en la perspectiva desarrolladora que caracteriza el sistema Elkonin-Davidov-Repkin. El trabajo experimental realizado, especialmente en las áreas de lengua rusa²⁵ y matemáticas, aunque también en otras disciplinas escolares, representa un avance en la concepción, finalidad y proceso de formación del sujeto y de la personalidad del alumno en la actividad de estudio.

La gran contribución del grupo, en este contexto, se refiere a la teoría de la actividad de estudio. Ya no como una teoría psicológica, sino como una teoría psicológico-pedagógica de la actividad. El

²⁵Lengua ampliamente difundida y enseñada en las escuelas ucranianas durante el período soviético.

enfoque del trabajo que caracteriza las actividades del grupo se configura como una aproximación pionera a la actividad de estudio, centrada en el desarrollo del sujeto y de la personalidad del alumno en edad escolar.

El Grupo de Járkov, en este período, aporta un nuevo enfoque al objetivo, contenido y estructura de la actividad de estudio, tratados desde una perspectiva distinta a la que se difundía en Moscú. Se avanzó considerablemente en la perspectiva del sistema Elkonin-Davidov-Repkin por su orientación hacia el desarrollo del sujeto y de la personalidad en condiciones de actividad de estudio. El trabajo del grupo, en esta nueva fase, conduce a la elaboración de una concepción del “sujeto como fuente”, así como a la estructuración de una teoría de la personalidad.

Los estudios experimentales, iniciados a comienzos de la década de 1960, se consolidan en una perspectiva innovadora, cuyas contribuciones a la formación del sujeto y de la personalidad en la actividad de estudio siguen siendo sistematizadas y perfeccionadas (Repkin; Repkina, 2019; Longarezi; Repkina; Puentes; Repkin, 2023; Rosen, 2022); lo que le otorga una vigencia permanente.

En resumen, Kharviv tiene una participación sui generis en el círculo de la psicología histórico-cultural y el aprendizaje colectivo desarrollador; esto se desprende de la naturaleza y la intensidad de las actividades experimentales llevadas a cabo, tanto en el período comprendido entre 1931 y 1941 como entre 1963 y 2025. A pesar de tratarse de hitos históricos, con un intervalo aproximado de treinta años, existen vínculos que permiten establecer al menos seis puntos de contacto entre ellos:

(1) Asumen las tesis generales derivadas de la relación entre actividad y desarrollo, ya que están fuertemente influenciados por el enfoque de la actividad en su vínculo con el desarrollo. Ambos grupos aportan contribuciones al estudio de la actividad como desencadenante del desarrollo. La Escuela de Psicología de Járkov elaboró las bases para delimitar el concepto, objetivo, contenido y

estructura de la actividad psicológica; mientras que el Grupo de Járkov desarrolló lo mismo, pero para un tipo específico de actividad (estudio);

(2) Investigan la relación entre actividad y desarrollo. En la primera escuela, dicha relación se establece entre la actividad psicológica y el desarrollo de la conciencia; en la segunda, entre la actividad de estudio y el desarrollo del sujeto o la personalidad que piensa teóricamente.

(3) Se fundamentan en la perspectiva de la actividad, ancladas en el trabajo desarrollado por A. N. Leontiev y, de forma directa o indirecta, cuentan con su participación. En el caso de la primera, como líder de la Escuela de Psicología de Járkov; y en el de la segunda, como ex orientador de V. V. Repkin y colaborador activo en las investigaciones de P. I. Zinchenko, quien es miembro de ambas escuelas. El enfoque de la actividad desde la perspectiva de S. L. Rubinstein también respalda el enfoque del grupo;

(4) Además de la influencia del pensamiento de A. N. Leontiev, ambas se orientan por los aportes teóricos de P. Ya. Galperin y P. I. Zinchenko, incluso si de forma indirecta;

(5) Cuentan con la presencia y participación de P. I. Zinchenko, quien, de cierta manera, fue miembro de ambos grupos y puede ser considerado uno de los responsables de la constitución y/o consolidación tanto de la Escuela de Psicología de Járkov (1931-1941) como del Grupo de Járkov (1963-2025);

(6) En sus producciones, ambas escuelas incluyen las contribuciones sustanciales de P. I. Zinchenko a las concepciones desarrolladas por cada grupo en su respectivo tiempo. La génesis del trabajo de ambas puede asociarse con las ideas defendidas y practicadas por P. I. Zinchenko.

Es evidente, por tanto, la presencia del pensamiento de A. N. Leontiev, P. Ya. Galperin y P. I. Zinchenko en ambas escuelas que investigaron el desarrollo (de la memoria, la conciencia, el pensamiento, el sujeto, la personalidad, etc.) en condiciones de actividad. Tanto para la Escuela de Psicología de Járkov como para

el Grupo de Járkov, la actividad constituyó el núcleo central de sus investigaciones. Este es un aspecto fundamental de la conexión entre los grupos. La teoría de la actividad comenzó experimentalmente dentro de la Escuela de Psicología de Járkov y, treinta años después, además de fundamentar el enfoque experimental llevado a cabo por el Grupo de Járkov en las escuelas, fue su objeto de estudio, profundización y desarrollo. La Escuela de Psicología de Járkov investigó y estructuró las bases para la Teoría Psicológica de la Actividad.

Las actividades del Grupo de Járkov, a partir de los años 1960; se orienta por estos fundamentos psicológicos y desarrolla, al menos, tres teorías: (1) de la Actividad de Estudio; (2) del Sujeto; y (3) de la Personalidad.

La Escuela Psicológica de Járkov representa oficialmente a un grupo de psicólogos que trabajó en Járkov, de 1931 a 1942. Algunos representantes permanecieron allí. [...]

Podemos decir que V. V. Repkin era un seguidor de esta escuela, ya que estudió, al mismo tiempo, con varios representantes de este grupo y, posteriormente, colaboró con P. I. Zinchenko, D. B. Elkonin y A. N. Leontiev, e incluso con P. Ya. Galperin.

A. K. Dusavitskii no trabajó [directamente] con ninguno de ellos [...]. Por lo tanto, considero problemática la cuestión de su pertenencia a la Escuela Psicológica de Járkov (Repkina, 2024, p. 2; traducción y añadidos nuestros).

En la década de 1930, P. I. Zinchenko realizó investigaciones con A. N. Leontiev y, décadas más tarde, en los años 1960, llevó a V. V. Repkin (exalumno de A. N. Leontiev) a Járkov, con el proyecto de trasladar el trabajo experimental sobre la actividad-desarrollo para el contexto de las escuelas. Separadas por poco más de treinta años, la Escuela de Psicología de Járkov y el Grupo de Járkov tienen una fuerte relación establecida por las investigaciones coordinadas por A. N. Leontiev (líder de la primera y, además, fuerte influenciador de la segunda) y P. I. Zinchenko (miembro de ambos grupos).

La actividad científica de Járkov, en momentos distintos, la coloca en el circuito de la psicología histórico-cultural y de la teoría del aprendizaje colectivo desarrollador. Revela el importante papel que la ex-capital de Ucrania tiene en la estructuración de otro enfoque psicológico, así como de un nuevo programa educativo.

Capítulo 4. Berlín y sus contribuciones a la teoría de la actividad de estudio (1960-2005)

La psicología histórico-cultural llega a la República Democrática Alemana (RDA) a finales de los años 1950, casi cuatro décadas después de haber surgido en la Unión Soviética. Las obras de L. S. Vigotski y sus desarrollos para la psicología pedagógica y la didáctica desarrolladora encuentran, en Alemania, un ambiente de disputa epistemológica, teórica y metodológica.

Las contribuciones de D. B. Elkonin y V. V. Davidov comenzaron a difundirse, principalmente a través del Instituto Alemán de Educación Central, a inicios de los años 1960, y adquirieron mayor relevancia a finales de la década. El interés por estos trabajos se expande en la década de 1970, cuando los conceptos de actividad y actividad de estudio, así como el método de lo abstracto a lo concreto, adquieren protagonismo en el escenario académico.

La efervescencia de estas nuevas ideas entra en tensión con la tradición y con una política pública orientada predominantemente a la conservación, en detrimento de transformaciones reales en el ámbito educativo. Existía, por parte del Ministerio de Educación y de la Academia de Ciencias Pedagógicas, la comprensión de que la perspectiva de la actividad se alejaba de las directrices y políticas educativas del partido.

La Alemania Oriental, al igual que otros países, atravesaba un momento caracterizado por el formalismo, con una escuela tradicional basada en la teoría reflejo-asociativa, que priorizaba la reproducción. No obstante, a “[...] ciencia se convirtió en una sirviente de la política o en algo inútil para la política. Las indicaciones de la ciencia sobre contradicciones, conflictos potenciales, dificultades, así como su búsqueda de alternativas y soluciones para los problemas reales, eran indeseadas o consideradas perturbadoras” (Fichtner, 1992, p. 230).

Figura 20: Academia de Ciencias Pedagógicas de la RDA



Fuente: <https://www.wis-potsdam.de/de/institute/berlin-brandenburgische-akademie-wissenschaften>.

El enfoque de la Escuela de L. S. Vigotski se enfrenta a un entorno hostil y altamente controvertido y superar esta condición se convirtió en su mayor desafío.

4.1 Constitución del Grupo de Berlín (1960-2005).

En condiciones controvertidas y con el foco puesto en un nuevo enfoque, J. Lompscher pone en la agenda, en la academia científica de la RDA, el enfoque de la psicología pedagógica y del aprendizaje colectivo de desarrollo, basado en la teoría de la actividad. Este trabajo está dando forma al grupo de Berlín en el que, además de J. Lompscher, participan, G. Hinz, B. Jülisch, I. P. Scheibe, P. Wagner, L. Komarowa, A. Kossakowski, L. Schröter, H. J. Duong, W. Jantos, R. E. Köester, G. Pippig, O. Küchle, P. Dienes, T. Jeeves, H. Götz (Matemáticas), H. Schössler (lengua materna – alemán), G. Schulze (lengua extranjera – ruso), M. Fischer

(Geografía), H. Giest, J. Hoffmann y K. Irmscher (Historia), así como los vietnamitas Le Khanh y Nhu Xuyen Doung (Física).

Precursor del grupo, Joaquim Lompscher (1932-2005) nació en Chemnitz y murió en Berlín. La vida del psicólogo alemán estuvo marcada por una historia de lucha. Sus padres, el cerrajero Paul Lompscher y la contable Jenny Zudkowitz Lompscher, eran judíos, miembros del Partido Comunista Alemán, y fueron “tomados bajo “custodia protectora” por los nazis en 1933, pero liberados [...] “por falta de pruebas”” (Deutsch Dutch Iscar Section, 2005, p. 1).

Figura 21: Joaquim Lompscher (1932-2005)



Fuente: <https://www.bookdepository.com/Lernkultur-Kompetenzentwicklung-aus-kulturhistorischer-Sicht-Joachim-Lompscher/>.

Tras su formación en Moscú y Leningrado, entre 1951 y 1958, J. Lompscher abre, en la Alemania Oriental, una puerta de diálogo con la psicología pedagógica soviética, vínculo que se fortalece gracias a la colaboración que establece, en la primera mitad de la década de 1960, con V. V. Davidov y D. B. Elkonin.

Las primeras iniciativas experimentales con la actividad de estudio en la RDA tuvieron lugar en la década de 1960 y se extendieron hasta principios de 1990, cuando la Academia de Ciencias Pedagógicas y sus escuelas experimentales fueron cerradas, como resultado de la reunificación de Alemania, el 3 de octubre, cuando el territorio de la antigua República Democrática Alemana (o Alemania Oriental) fue incorporado a la República Federal de Alemania (o Alemania Occidental). Los años posteriores, hasta la muerte de J. Lompscher, fueron dedicados específicamente a la difusión del enfoque desarrollado.

A pesar de todo el esfuerzo experimental realizado por el grupo, el enfoque desarrollador no llegó a constituirse en un sistema psicológico-didáctico oficial alternativo en el territorio alemán, pero contribuyó a la teoría de la actividad de estudio, en proceso de estructuración en ese momento, incluso con la elaboración de interpretaciones propias. Esto culminó en una extensa producción científica de reconocimiento internacional²⁶. El trabajo realizado se consolidó como una referencia en la literatura, con publicaciones en alemán, ruso, inglés, español y portugués, de las obras de Lompscher (1968; 1972; 1977; 1989; 1996a; b [1998]; 1998; 2000 [2005]); Ceaei (1993); Cipa (1994); Lompscher; Pippig (1989); Bartl; Lompscher (1996); Rückriem; Lompscher (2003); Giest; Lompscher (2004; 2006); Artelt; Bliß; Brenstein; Burrmann; Lompscher; Schellhas (1995 [2005]); Lompscher; Márkova; Davidov (1982a; b; 1987); Kossakowski; Lompscher (1990); Rückriem (2012); Erdmann (2010); Giest (1992; 2016); Fichtner (1992); Leitner (2011); Matthes (2011), entre otros.

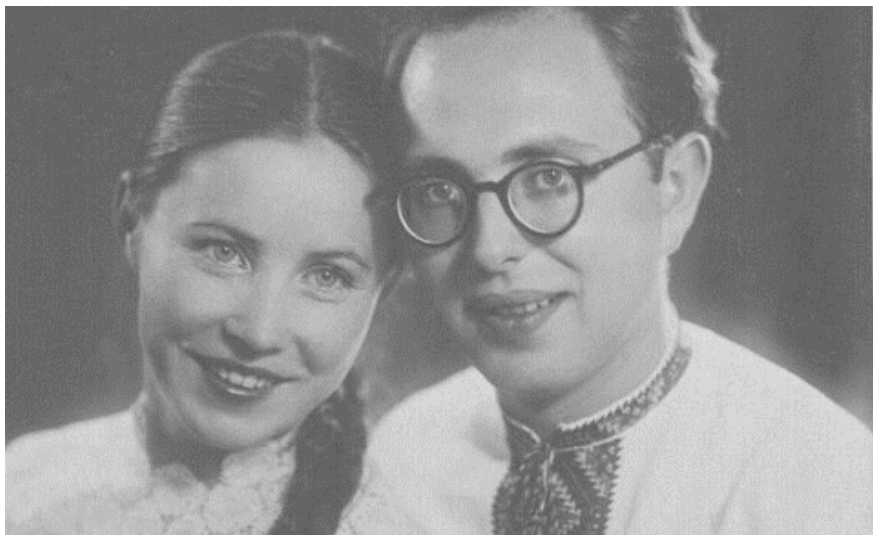
Aunque extensa, la obra del Grupo de Berlín sigue siendo poco conocida en Brasil, lo que se evidencia por la escasa mención que se le hace en los estudios sobre el tema. En la literatura brasileña, hasta el año 2023 solo se identifican dos referencias bibliográficas de J. Lompscher: *Aprendizagem [colectivo], estratégias e ensino, de 1996, que hasta 2022 era la única obra del autor en lengua portuguesa, y*

²⁶ El estudio completo de las obras del autor cf. Longarezi (2022b).

Learning activity and its formation: ascending from the abstract to the concrete, una de sus publicaciones en inglés, realizada en 1999 en Dinamarca.

J. Lompscher estableció contacto con V. V. Davidov y D. B. Elkonin en 1960 y 1963, respectivamente. Elaboró y desarrolló un experimento con el apoyo de un pequeño grupo de colaboradores, en un curso preparatorio sobre lectura, utilizando la metodología de N. S. Pantina (Galperin, 1967). Sus resultados revelaron, en el aprendizaje colectivo de la lectura, una rapidez que lo sorprendió. No obstante, reconoció que esto no produjo impactos en la práctica escolar, lo que fortaleció el escepticismo de los metodólogos respecto a las nuevas propuestas (Lompscher, 2000 [2005]).

Figura 22: J. Lompscher



Fuente: <https://www.bookdepository.com/Lernkultur-Kompetenzentwicklung-aus-kulturhistorischer-Sicht-Joachim-Lompscher/>.

En cualquier caso, J. Lompscher tenía claridad de que aún no dominaba con profundidad las bases y métodos desarrolladores en estructuración en el contexto soviético. El joven investigador, que en ese momento tenía alrededor de treinta años, demostraba

entusiasmo y un espíritu inquieto e innovador, incluso cuando en ese momento transitará experimentalmente por prácticas que expresaban influencias de diferentes enfoques.

Aunque en esa época intentaba aprovechar los impulsos recibidos en el primer contacto con el nuevo concepto de educación desarrolladora (como se le denominó más tarde), aún no tenía una comprensión profunda ni un enfoque sistemático. Nuestro experimento de aprendizaje [colectivo] se basó en el concepto de desarrollo de habilidades mentales que elaboré mediante la formación de un sistema de operaciones mentales y métodos de actividad intelectual en el proceso de aprendizaje [colectivo], en el que nos basamos en los trabajos de S. L. Rubinstein, N. A. Menchinskaya, P. Ya. Galperin y otros (Davidov; Lompscher; Márkova , 1982) (incluidos, por supuesto, autores occidentales). Todo esto – con todas las buenas intenciones de un enfoque sintético del conocimiento existente – resultó en un eclecticismo bastante pronunciado (Lompscher , 1968). (Lompscher , 2000 [2005], p. 99, añadido nuestro).

Este sincretismo llevó a J. Lompscher al estudio de los fundamentos de este enfoque y lo condujo a la Escuela n.º 91 en Moscú, donde asistió a clases de Matemáticas, Gramática, Poética, Pintura, entre otras. Realizó una inmersión en el laboratorio experimental de D. B. Elkonin, V. V. Davidov y el grupo que trabajaba con ellos, y buscó establecer un diálogo con autores de varios programas experimentales, lo que lo llevó a comprender mejor la esencia de la teoría del aprendizaje colectivo desarrollador en ascenso como un nuevo sistema psicológico-didáctico soviético, que posteriormente se denominaría sistema Elkonin-Davidov-Repkin.

Según J. Lompscher, cooperando con el trabajo en franco desarrollo en Moscú, el Grupo de Berlín llevó a cabo actividades experimentales en clases de 4.º a 6.º años, con niños de 10 a 12 años de edad, cuyo objetivo era "encontrar medios y mostrar las posibilidades de promover el pensamiento teórico elemental y la motivación cognitiva en una edad que aún se caracteriza, más o

menos, por operaciones concretas" (Lompscher, 1996a, p. 92). Estos experimentos se basaban en el método de ascenso de lo abstracto a lo concreto.

La ampliación e intensificación del trabajo experimental realizado por J. Lompscher y su grupo en la Alemania Oriental fue destacada a finales de los años 1960 y principios de 1970, cuando este enfoque comenzó a interesar no solo a la República Democrática Alemana, sino también a la Alemania Occidental. En una entrevista con H. B. Zeltserman, en 1996, J. Lompscher compartió, animado y con cierto entusiasmo, sus primeros intentos experimentales realizados en ese período:

A finales de los años 1960 y principios de los 1970, comencé los primeros intentos de formar precisamente una actividad de estudio. Básicamente, este trabajo estuvo asociado a los estudiantes de posgrado, lo que tuvo su lado positivo y, al mismo tiempo, negativo. Positivo: estas personas trabajaban de manera muy intensiva, al menos con diligencia. Negativo: después del posgrado, muchos de ellos no pudieron continuar su trabajo. Pero lo principal es que comenzamos. Recuerdo la primera tesis que se defendió en 1973, que a mi parecer fue una tesis muy buena sobre "Introducción a la Geografía en el 5.º año". Entonces le conté a Pyotr Yakovlevich Galperin sobre este trabajo. Él... no se puede decir que no le gustó, pero registró que "todavía no es el tercer tipo de orientación". De todos modos, ese fue nuestro primer intento de aplicar el concepto de actividad de estudio (Lompscher, 1996b [1998], p. 4, traducción nuestra).

Los experimentos iniciales fueron orientados por la teoría y el método de P. Ya. Galperin, en una perspectiva que J. Lompscher llegó a reconocer como un enfoque unilateral de la formación de las habilidades mentales, muy presente en las experiencias producidas en Alemania Occidental (donde prácticamente no existían experimentos de macrociclos²⁷). El acercamiento progresivo con el

²⁷ La finalidad de los macrociclos es «verificar hipótesis sobre el potencial específico de los alumnos [...] a una edad determinada», lo que requiere «un

enfoque teórico y metodológico de D. B. Elkonin y V. V. Davidov marcó los trabajos experimentales en la RDA, los cuales asumieron definitivamente la dialéctica de lo abstracto y lo concreto desde la perspectiva de estos autores.

Una vez adoptado el enfoque, el trabajo experimental realizado en la RDA siguió los principios desarrollados en la Escuela n.º 91 de Moscú, reconociéndose en dichos principios. Basado en las contribuciones de V. V. Davidov y el grupo con el que trabajaba, así como en los avances alcanzados en cuanto al aprendizaje colectivo experimental en diversas escuelas laboratorio, J. Lompscher consideró improductivo repetir lo que ya había sido realizado y comprobado en términos de actividad de estudio en las escuelas primarias (equivalente a los primeros ciclos de la educación básica) y decidió enfocar sus experimentos en otro nivel, a partir del 4.º año (últimos ciclos de la educación básica), lo que hizo en las décadas de 1970 y 1980.

Las investigaciones resultaron prometedoras al comparar el desempeño de los estudiantes de las clases experimentales y de control, además de contribuir al perfeccionamiento de las actividades de estudio en las diferentes disciplinas escolares. En su conjunto, los resultados mostraron que la estrategia de lo abstracto a lo concreto “[...] favorece el desarrollo de un enfoque cada vez más consciente, planificado y sistemático hacia los nuevos fenómenos y situaciones problemáticas” (Lompscher, 1989, p. 88). De igual manera, demostraron que el descubrimiento de interrelaciones, estructuras, principios generales y su aplicabilidad tiene como objetivo la solución de tareas específicas.

Los experimentos realizados en la RDA demostraron que la estrategia de lo abstracto a lo concreto estimula sistemáticamente (1) el enfrentamiento intelectual activo de los estudiantes con los requisitos problemáticos; (2) el análisis consciente de los requisitos;

período de al menos un nivel educativo correspondiente a aproximadamente tres o cuatro años de duración» (Longarezi, 2019, p. 190), lo que a menudo implica un ciclo completo de escolarización.

(3) la búsqueda de las características de los fenómenos, sus relaciones generales, reglas y principios de solución; y (4) la reflexión sobre los métodos adecuados. En estas condiciones de estudio, las estrategias heurísticas, basadas en el procedimiento mental de búsqueda de respuestas e investigación, se desarrollan de manera más eficaz en los estudiantes. El interés por los métodos generales fue objeto de varias áreas del conocimiento.

Los experimentos también mostraron el potencial desarrollador de la actividad, la conciencia e independencia del pensamiento en situaciones de resolución de problemas, ya que la contradicción inherente a estas situaciones fomenta el análisis profundo del contenido, “lo que da lugar a la reproducción, transformación y posterior adquisición de conocimientos bajo nuevas condiciones, así como al desarrollo de estrategias y motivaciones cognitivas” (Lompscher, 1982, p. 38).

4.2 Actividad de Estudio, aprendizaje colectivo y constitución humana.

Al igual que V. V. Davidov, J. Lompscher considera la actividad de estudio un tipo especial de actividad dirigida a la automodificación y al autodesarrollo del estudiante, en la cual el medio para dicho proceso se encuentra en el material de estudio. Sin embargo, destaca un aspecto importante: “[...] los objetos externos se convierten en medios de la actividad de estudio solo cuando entran en la estructura de esta propia actividad” y se constituyen “[...] solo en el proceso en que ellos mismos se convierten en el sujeto de esa actividad” (Lompscher, 2000 [2005], p. 103). Se observa que la comprensión de la actividad como un proceso de automodificación y autodesarrollo del estudiante está vinculada a su condición de sujeto de la actividad, en una interpretación que aproxima al grupo de Berlín con el grupo de Járkov.

J. Lompscher propone una estructura para la actividad de estudio diferente de la que resultó del trabajo realizado por los

miembros del grupo de Moscú. El autor alemán establece componentes objetivos y subjetivos como parte de la estructura de la actividad de estudio. Los contenidos, medios, condiciones y tareas fueron descritos como componentes objetivos de la actividad. Los motivos, objetivos, contenido psíquico de la actividad (imágenes de los objetos, relación emocional y racional con los objetos, condiciones y significado de la actividad) y la procesualidad psíquica (procesos cognitivos, emocionales y volitivos, los contenidos, los medios, las condiciones y tareas) fueron tratados como componentes subjetivos de la actividad de estudio. Así, Lompscher incluye, a los aspectos objetivos presentes en la estructura elaborada en el contexto del grupo de Moscú, aspectos subjetivos y resalta un enfoque que, de cierto modo, se diferencia de la tradición del grupo de Moscú.

Esa es una de las contribuciones del grupo de Berlín para la actividad de estudio, especialmente por el enfoque de los aspectos subjetivos tratados de forma inherente a la unidad sujeto-actividad, con énfasis en la condición del sujeto en la situación de actividad. V. V. Davidov reconoce el mérito del enfoque de esta variante del sistema.

Los estudios de J. Lompscher y su equipo han tenido un gran éxito a la hora de descubrir el lado subjetivo de la Actividad de Estudio: entrenamiento en el establecimiento de los objetivos y motivos de los alumnos [...], entrenamiento en las técnicas mentales utilizadas para separar adecuadamente lo «conocido» de lo «desconocido» y en los métodos de evaluación de posibles dificultades de aprendizaje. (Davidov, 1996 [2019], p. 275, traducción nuestra).

El aprendizaje colectivo, considerado como el principal dispositivo impulsor del desarrollo psíquico, se define como “[...] la asimilación de la cultura humana en el proceso de actividad, en condiciones de cooperación social y comunicación, como una unidad de interiorización y exteriorización” (Lompscher, 2000 [2005], p. 100).

Es particular que, aunque el trabajo experimental realizado por los miembros del grupo de Berlín se haya basado en los fundamentos de la teoría de la actividad, en la que predomina una interpretación de los procesos psíquicos como procesos de interiorización, en los que lo intrapsíquico ha sido previamente inter psíquico, se observan en el pensamiento de J. Lompscher influencias de las ideas rubinstainianas que se oponen a la constitución humana como determinación del social. En esta perspectiva, J. Lompscher y los miembros del grupo de Berlín destacan las dimensiones subjetivas del sujeto en actividad. Aquí encontramos una perspectiva de constitución humana como unidad de interiorización y exteriorización, en condiciones de cooperación social y comunicación.

Esta particularidad del enfoque de J. Lompscher llama la atención y marca una interpretación sobre el proceso de constitución humana en el enfoque que adopta. El autor alemán defiende el aprendizaje colectivo como un proceso de humanización que ocurre a través de la unidad interiorización-exteriorización; a diferencia del enfoque del grupo de Moscú, cuyo proceso de interiorización se basa sustancialmente en la perspectiva leontieviana de la actividad.

Además, dedicaron especial atención a la experimentación en niveles escolares más avanzados, en particular en 4.º y 5.º años, posiblemente también en clases de 6.º y 7.º años, a diferencia de lo que se había hecho en las repúblicas soviéticas, que se centraba de forma prioritaria en las clases de 1.º, 2.º y 3.er años. La elección de este segmento escolar se realizó con el objetivo de analizar elementos y problemas no resueltos en los experimentos realizados hasta 3.er año. Estos estudios progresivos fueron importantes, si bien J. Lompscher reconoce que los avances obtenidos allí no cubrieron todos los problemas a investigar y señala la necesidad de futuras investigaciones, dada la realidad de Alemania a mediados de la década de 1990.

El autor considera que la crisis psicológica de los estudiantes se manifiesta más claramente a partir de 7º y 8º años y señala que

no se han realizado muchos trabajos en esos años. Admite que este aspecto queda abierto y que, si las preocupaciones estaban centradas en los 4º y 5º años, no se trabajó mucho en las condiciones eminentes de la crisis psicológica, debido al período etario y escolar en el que se enfocaron los trabajos. J. Lompscher destaca la necesidad de nuevos estudios; como analiza:

[...] solo creo que hasta el 6º año existen pocos problemas en este sentido, si, por supuesto, contamos con la motivación de los estudiantes. Es cierto que, bajo las condiciones actuales de Alemania, surgen problemas adicionales, ya que en la escuela primaria de Berlín y Brandenburg – hasta el 6º año, en otras regiones alemanas – hasta el 4º año. Luego, los niños pasan a nuevas escuelas. Como resultado, en el 7º (5º) años tienen que estudiar en condiciones completamente nuevas, de la clase anterior puede haber solo algunas personas. Se necesita tiempo para la orientación, etc. No he estudiado específicamente esto, es una nueva situación para nosotros. Debemos observarla (Lompscher, 1996b [1998], p. 9, traducción nuestra).

Las investigaciones realizadas por J. Lompscher tuvieron como objeto el método de ascensión de lo abstracto a lo concreto, asumido como procedimiento por el grupo. Con este enfoque, Lompscher (1996a, p. 93, añadido nuestro) considera que

La estrategia de ascender de lo abstracto a lo concreto tiene dos etapas principales. La primera consiste en la formación de las llamadas abstracciones iniciales; la segunda, en el estudio del material concreto a través de esas abstracciones, correspondiendo a los objetivos educativos y contenidos a medida que se vayan permitiendo mediante la abstracción inicial. En este proceso, la variedad concreta es penetrada cognitivamente y la conceptualización abstracta propiamente dicha se ve alterada y enriquecida por el contenido concreto. La abstracción inicial, que solo contiene las características y relaciones más importantes del objeto de aprendizaje [colectivo], forma un tipo de estructura global

en la que los detalles del concreto serán posteriormente integrados y almacenados en la memoria.

La esencia de este método expresa la comprensión de que la abstracción inicial se constituye como central en la actividad del alumno y, en esa condición, no se realiza a través de la vía de la transmisión directa, sino mediante la orientación y colaboración con otro, en situaciones de actividad de estudio. La abstracción inicial no es, por lo tanto, el punto de vista inicial para la actividad de estudio; es el punto de partida de la ascensión de lo abstracto a lo concreto, como resultado de la actividad de los alumnos que ocurre con la colaboración del profesor. Por lo tanto, representa una etapa fundamental en la perspectiva desarrolladora. En la teoría de la actividad de estudio, “la abstracción es un medio necesario para penetrar en el material de aprendizaje [colectivo] y se constituye solo en resultados intermedios” (Lompscher, 1996a, p. 94, añadido nuestro).

La comprensión de la asimilación como un proceso que se lleva a cabo en colaboración y en la unidad interno-externa merece destacarse. Esta interpretación de los miembros del Grupo de Berlín pone de manifiesto el papel del sujeto de la actividad y enfatiza la constitución humana como un proceso de unidad. Incluso cuando el trabajo experimental realizado por el grupo se apoya en los fundamentos de la teoría de la actividad de estudio, en la que predomina una interpretación de los procesos psíquicos como procesos de interiorización social y dialécticamente determinados, se percibe la influencia de las ideas rubinstainianas²⁸ que se constituyen en oposición a la perspectiva de cualquier tipo de determinación social y resaltan las dimensiones subjetivas del sujeto que se encuentra en actividad.

El trabajo realizado por los miembros del Grupo de Berlín no se limitó a la incorporación de una teoría extranjera y su orientación

²⁸ Cabe destacar que S. L. Rubinstein fue profesor en la Facultad de Pedagogía y Psicología de la Universidad Estatal Pedagógica, donde estudió J. Lompscher.

metodológica, sino que implementó la actividad de estudio de forma experimental, con interpretaciones y producciones propias sobre el estudio, la actividad y sus componentes, así como sobre el papel del sujeto en la actividad.

Además de ampliar hacia otros niveles escolares el trabajo iniciado en la Unión Soviética, los miembros del Grupo de Berlín también aportaron una interpretación singular de la teoría, al menos en relación con tres aspectos:

- (1) concebir la constitución humana como unidad de los procesos de interiorización-exteriorización;
- (2) introducir como componentes subjetivos en la estructura de la actividad los motivos, objetivos, contenido psíquico de la actividad y la procesualidad psíquica; y
- (3) destacar los aspectos subjetivos que conforman la propia unidad sujeto-actividad, con énfasis en la condición del sujeto en situación de actividad.

En suma, produjeron interpretaciones específicas sobre la constitución humana, el estudio, la actividad y sus componentes, así como sobre el papel del sujeto en la actividad. Sin lugar a dudas, la expansión de los estudios experimentales en territorio alemán, particularmente en el contexto de la RDA, representó una contribución significativa a la edificación de la teoría de la actividad de estudio, tanto por su potencial de continuidad como por las interpretaciones desarrolladas.

Consideraciones finales

En el transcurso histórico de la constitución de las teorías psicológicas y del aprendizaje colectivo desarrollador, el grupo de Moscú puede ser considerado la columna vertebral de la teoría psicológico-pedagógica de la actividad de estudio, en especial porque da origen a un importante trabajo experimental, interdisciplinar e internacional que consolidó el sistema Elkonin-Davidov-Repkin y lo proyectó como el sistema psicológico-didáctico desarrollador más robusto y difundido, tanto dentro como fuera del ámbito en que fue originalmente producido.

En el contexto occidental, y particularmente en América Latina, la variante moscovita es la más conocida (Puentes; Longarezi, 2020; 2021; Puentes, 2022). Así, incluso cuando se reconoce que la teoría del aprendizaje colectivo desarrollador no se limita al sistema Elkonin-Davidov-Repkin y se comprende que dicho sistema no se restringe a las ideas producidas en el contexto de Moscú, es fundamental reconocer que este grupo fue el núcleo articulador de la actividad experimental desarrollada.

El trabajo realizado en Moscú asume una relevancia histórica indiscutible, incluso porque se consolida como matriz de las experiencias experimentales que dieron lugar a diferentes variantes del sistema. D. B. Elkonin y V. V. Davidov fueron interlocutores de todas esas variantes. Sus ideas centrales sirvieron tanto de orientación como de punto de partida para nuevas elaboraciones, con implicaciones prácticas diversas y/o nuevas interpretaciones, lo cual otorga a la trayectoria experimental del grupo de Moscú su lugar de vanguardia en la edificación de la teoría de la actividad de estudio y, en consecuencia, de las teorías del aprendizaje colectivo desarrollador.

El estudio de la historia del Grupo de Járkov, así como de sus importantes contribuciones a la Teoría de la Actividad de Estudio, remite también a la historia del grupo de Moscú. Desde nuestra

perspectiva, no porque el primero derive o se subordine al segundo —lo cual no constituye un consenso en el ámbito académico—, ya que la naturaleza de la colaboración establecida entre ambos ha sido interpretada de diversas maneras.

Con todo, Moscú (capital de Rusia) y Járkov (capital de Ucrania entre 1919 y 1934) se destacan como centros de investigaciones experimentales. En el caso de Moscú, se ha reconocido el importante papel que desempeñó en el proceso de constitución y consolidación tanto de la psicología histórico-cultural como de la teoría del aprendizaje colectivo desarrollador. Desde un punto de vista histórico, ello puede destacarse, al menos, por ocho razones. Moscú representa:

- (1) la cuna de las tesis iniciales sobre la relación entre educación, aprendizaje colectivo y desarrollo que sustentan las bases de la psicología pedagógica que surgió en el período revolucionario;
- (2) el lugar donde se elaboran las primeras leyes generales del desarrollo desde una perspectiva materialista histórico-dialéctica;
- (3) la fuente inicial de investigaciones experimentales y de laboratorios llevados a cabo por psicólogos que trabajaron intensamente en la construcción de una nueva psicología;
- (4) el lugar donde nacen los primeros experimentos en escuelas;
- (5) un espacio capaz de acoger estudios guiados por enfoques didácticos diversos, abarcando experimentos que desembocan en la edificación de los tres sistemas alternativos desarrolladores más difundidos;
- (6) donde un movimiento de expansión de las actividades experimentales alcanza a un número significativo de clases de estudiantes;
- (7) un lugar que inicia la estructuración de escuelas-laboratorio; y
- (8) el espacio donde se localiza la primera escuela experimental de la Academia de Ciencias Pedagógicas, que obtuvo, junto al Ministerio de Educación, la condición de *Escuela Experimental de Moscú n.º 91* de la Academia Rusa de Educación.

Járkov, por su parte, tuvo un reconocimiento público más discreto y, quizás, alcanzó menor prestigio. No obstante, mantuvo una participación significativa en la historia de constitución del enfoque histórico-cultural y del aprendizaje colectivo desarrollador, que merece ser adecuadamente reconocida. El trabajo innovador y creativo realizado en la capital ucraniana puede no haber sido tan difundido como el de Moscú, pero fue de suma relevancia para las investigaciones en el campo del enfoque de la actividad en la psicología pedagógica, tanto desde una perspectiva psicológica como didáctica. Sus contribuciones se extendieron de una manera singular a la elaboración del concepto, la estructura, el contenido y la finalidad de la actividad en los procesos de desarrollo humano y, más específicamente, de la actividad de estudio en el desarrollo del sujeto y de la personalidad. El trabajo experimental desarrollado en Járkov, especialmente en la segunda mitad del siglo XX, con un enfoque centrado en el desarrollo integral del sujeto en situación de estudio, le otorgó un lugar de reconocimiento por parte de los propios representantes del grupo de Moscú²⁹, debido a los avances que las investigaciones allí realizadas representan para los estudios en el área.

Las condiciones de emergencia del Grupo de Járkov (1963–2025), su relación con el grupo de Moscú (1958–2025), así como las especificidades y diferencias que caracterizan la vertiente de la teoría desarrollada en el seno del grupo ucraniano, son objeto de discrepancias entre los investigadores del área. A. K. Dusavitskii, quien mantuvo una relación académica tanto con V. V. Repkin (grupo de Járkov) como con V. V. Davidov (grupo de Moscú), compartía puntos de acuerdo y desacuerdo con el pensamiento de ambos grupos. A modo de ejemplo, A. K. Dusavitskii y V. V. Davidov presentan divergencias en lo que respecta a la génesis de la teoría y del sistema. Para el primero,

²⁹ Cf. Davidov, 1997.

[...] investigación científica sobre la relación entre los procesos de aprendizaje [colectivo] y educación, realizada a gran escala, comenzó en Járkov en los años 1960. Estaba encabezada por P. I. Zinchenko, uno de los fundadores de la escuela psicológica de Járkov, y contaba con el apoyo activo del reconocido psicólogo ucraniano G. S. Kostyuk. Más tarde, se llevaron a cabo experimentos con el sistema de aprendizaje [colectivo] desarrollador también en Kiev, bajo la dirección de S. D. Maksimenko (Dusavitskii *apud* Davidov, 1997, p. 2, traducción y añadidos nuestros).

En respuesta a esto, V. V. Davidov afirmó:

- (1) No fue P. I. Zinchenko quien lideró este trabajo. Aunque su apoyo fue incondicional, la coordinación del estudio estuvo a cargo de V. V. Repkin;
- (2) G. S. Kostyuk no asumió un papel activo en el apoyo al trabajo experimental con la actividad de estudio, ya que tenía un enfoque del aprendizaje colectivo desarrollador diferente al que fue conducido por el laboratorio de D. B. Elkonin;
- (3) El enfoque que caracteriza el trabajo de Moscú desde finales de la década de 1950 y principios de 1960 precede al trabajo a gran escala realizado en Járkov;
- (4) El estudio "a gran escala" fue realizado en Ucrania por sugerencia del laboratorio de Moscú y fue supervisado personalmente por V. V. Davidov, lo que permitió estrechar las relaciones con V. V. Repkin y todo su grupo (Longarezi, 2019). En palabras de V. V. Davidov: "En ese entonces, tenía que visitar Járkov varias veces y la investigación relevante en la escuela experimental se estaba desarrollando ante mis ojos y con mi participación" (Davidov, 1997, p. 3, traducción nuestra).

En un análisis sucinto nos parece correcta la afirmación presentada por V. V. Davidov respecto al primer punto. La influencia de P. I. Zinchenko es, sin duda, incuestionable. Sin embargo, fue V. V. Repkin quien fundó el grupo y coordinó las investigaciones realizadas por el equipo en Járkov.

Las relaciones de G. S. Kostiuk y el grupo de V. V. Repkin, señaladas en el segundo punto, deben ser exploradas en futuros trabajos para esclarecer, por un lado, el tipo de apoyo que G. S. Kostiuk brindó a la actividad experimental llevada a cabo en la ciudad ucraniana, y, por otro lado, las divergencias y convergencias relacionadas con el enfoque del aprendizaje colectivo desarrollador. En nuestra opinión, A. K. Dusavitskii menciona el apoyo de G. S. Kostiuk al trabajo en Járkov y no específicamente a la actividad de estudio en general. La posición de V. V. Davidov sugiere que el enfoque de Járkov sigue el de Moscú y, en ese sentido, difiere de la perspectiva de G. S. Kostiuk. Particularidades que merecen ser estudiadas.

El tercer y cuarto puntos presentados por V. V. Davidov evidencian que, para él, el trabajo del Grupo de Járkov se inicia por recomendación del equipo de Moscú, cuyo enfoque precede al trabajo "diseminado" en la antigua capital de Ucrania. Este aspecto debe ser contextualizado y problematizado. A pesar de que V. V. Davidov reconoce la importancia del trabajo realizado por el Grupo de Járkov, lo considera una extensión de las actividades del grupo de Moscú, lo cual entendemos como una perspectiva tendenciosa y centralizadora. El enfoque en la actividad de estudio que moviliza las primeras investigaciones de V. V. Repkin en Járkov relacionadas con intereses y necesidades antecede su contacto con D. B. Elkonin y V. V. Davidov. Y, aun después, las investigaciones se orientaron hacia finalidades diferentes. Mientras que al grupo de Moscú le interesaba investigar las condiciones de estudio que conducen al pensamiento teórico, al Grupo de Járkov le interesaba investigar las condiciones de estudio que propician el desarrollo del sujeto que piensa teóricamente.

Las posiciones de A. K. Dusavitskii y V. V. Davidov convergen cuando ambos consideran que el sistema fue resultado del esfuerzo de un equipo internacional; de este modo, enfatizan el protagonismo y liderazgo del trabajo realizado por los grupos que representan: Járkov y Moscú, respectivamente. Sin embargo, divergen en cuanto al protagonismo de dichos grupos.

Para A. K. Dusavitskii, el sistema de educación desarrolladora fue "[...] creado por un equipo internacional de psicólogos, profesores, matemáticos y lingüistas" (Dusavitskii *apud* Davidov, 1997, p. 2, traducción nuestra). No obstante, según él, el programa de educación "[...] está intrínsecamente vinculado a los nombres de los científicos ucranianos – P. I. Zinchenko, F. G. Bodansky, S. D. Maksimenko, V. V. Repkin, G. K. Sereda y muchos otros" (Dusavitskii *apud* Davidov, 1997, p. 2, traducción nuestra).

Por su parte, V. V. Davidov defiende una postura similar, pero desde un punto de vista contrario. Según él, el sistema fue producido a partir de un proyecto de alcance internacional. Coincide con A. K. Dusavitskii al afirmar que "[...] correctamente observa que el sistema de educación desarrolladora fue creado por un equipo internacional de científicos (especialmente por los esfuerzos de los especialistas rusos y ucranianos)" (Davidov; Zeltserman, 1997, p. 4, traducción nuestra). Sin embargo, sostiene que "la idea principal [...] surgió en el laboratorio de Moscú" (Davidov; Zeltserman, 1997, p. 4, traducción nuestra).

A pesar de las divergencias, Davidov (1997) reconoce la relevancia del trabajo experimental realizado por el Grupo de Járkov y considera legítima la inclusión del nombre de V. V. Repkin en el sistema, mayoritariamente designado en Moscú como el sistema Elkonin-Davidov.

Las diferencias entre los integrantes de los grupos de Moscú y Járkov respecto al pionerismo, la innovación, originalidad y creatividad del aprendizaje colectivo desarrollador en la perspectiva del sistema Elkonin-Davidov-Repkin no restan protagonismo a ninguno de los dos. Lo cierto es que las frentes abiertas por ambos grupos constituyeron contribuciones clave para la génesis y el desarrollo de la teoría de la actividad de estudio; desde el trabajo experimental realizado para desarrollar el pensamiento teórico (como función psicológica superior a desarrollar dentro de la escuela) hasta la creación de condiciones adecuadas para el desarrollo del sujeto que piensa teóricamente y de la personalidad como continuidad de este proceso (lo que va

más allá del desarrollo de una función o de otra y proyecta hacia el desarrollo integral del estudiante).

Los distintos aportes de uno y otro, junto con la magnitud del trabajo realizado, convierten a Moscú y Járkov en las cunas de la teoría del aprendizaje colectivo desarrollador en el enfoque del sistema Elkonin-Davidov-Repkin (Repkin; Repkina, 2018a; Longarezi, 2019; 2023b). Esperamos que este libro certifique que éste no es un sistema ruso ni tampoco moscovita (Puentes, 2019b; Puentes; Longarezi, 2020, 2021; Asbahr; Longarezi, 2022). El sistema fue producido dentro de numerosas escuelas; es resultado del esfuerzo colectivo de varios equipos internacionales como los grupos de Moscú, Járkov, Berlín, Riga, Tula, Volgogrado e otros; lo que da lugar a la emergencia de variantes del sistema (Longarezi, 2023d; Longarezi; Puentes; Marco, 2023; Puentes; Longarezi; Marco, 2022).

El grupo de Berlín, por su parte, representa el alcance de este nuevo sistema de educación que va más allá de las fronteras de las repúblicas socialistas soviéticas. Surge del esfuerzo emprendido por el psicólogo y pedagogo alemán, J. Lompscher. El trabajo experimental realizado por el grupo aporta también contribuciones importantes para la teoría de la actividad de estudio y se constituye a partir del intenso diálogo establecido, especialmente, con D. B. Elkonin y V. V. Davidov. El grupo contó con la participación de más de veinticinco investigadores de diferentes áreas: H. Götz (en Matemáticas), H. Schössler (lengua materna - alemán), G. Schulze (lengua extranjera – ruso), M. Fischer (en Geografía), Nhu Xuyen Doung (en Física), K. Irmscher (en Historia), entre otros.

Las investigaciones sobre la actividad de estudio en la RDA tuvieron como foco de interés, principalmente, (1) el desarrollo del pensamiento teórico y el interés cognitivo; (2) el método de ascensión de lo abstracto a lo concreto; (3) los procesos de abstracción y generalización; y (4) la motivación cognitiva y la participación del sujeto de la actividad.

A pesar de las condiciones controvertidas en las que se introducen y difunden las ideas de la psicología histórico-cultural

y de la didáctica desarrolladora y, como consecuencia, de las efectivas condiciones para su consolidación experimental, el grupo de Berlín realizó varios experimentos que, por un lado, resultaron prometedoras cuando se compararon los desempeños de los alumnos de las clases experimentales y de control y, por otro, ayudaron a mejorar las actividades de estudio en las diferentes asignaturas escolares.

En el conjunto del trabajo experimental, realizado por el grupo de Berlín, se evidencia que la estrategia de lo abstracto a lo concreto favorece el desarrollo de una perspectiva más consciente y planificada para abordar fenómenos inéditos y situaciones complejas. Destaca la importante contribución de este estudio experimental para demostrar el potencial desarrollador del método de lo abstracto a lo concreto, con la discriminación de los elementos que lo componen, destacando sus especificidades en las diversas disciplinas escolares; a través del estudio de los procesos de abstracción y generalización, así como con la producción, junto con los alumnos en actividad de estudio, de modelos generales para la solución de problemas.

Los experimentos en la Alemania Oriental tomaron como base el proyecto común que orientó las investigaciones experimentales en las diversas repúblicas soviéticas, basado en la trayectoria del laboratorio experimental de D. B. Elkonin y V. V. Davidov. Aún así, no se limitaron a repetir la experiencia ya realizada en la URSS. No se limitaron a la reproducción de lo que ya se había concretado en el contexto soviético primero porque centraron sus estudios en clases de estudiantes de niveles escolares más avanzados. Segundo porque trajeron para los experimentos una interpretación singular de la teoría, al menos en relación con algunos aspectos en particular: (1) pensaron la constitución humana como una unidad de los procesos inter e intrapsíquicos; (2) introdujeron componentes subjetivos en la estructura de la actividad (motivos, objetivos, contenido psíquico de la actividad y procesualidad psíquica); y (3) destacaron los aspectos subjetivos que componen la propia unidad sujeto-actividad, con énfasis en la condición del

sujeto en la situación de actividad. En resumen, produjeron interpretaciones específicas sobre la constitución humana, el estudio, la actividad y sus componentes, así como sobre el papel del sujeto de la actividad.

Sin duda, la extensión de los estudios experimentales al territorio alemán representó una importante contribución a la elaboración de la teoría de la actividad de estudio, tanto por su potencial de continuidad como por las interpretaciones realizadas.

No obstante, es evidente que el entramado de relaciones establecidas histórica, epistemológica y teóricamente conforma una red sistémica en la que surgen diferentes variantes del sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Aunque Moscú y Járkov pueden considerarse los centros principales del sistema, especialmente por la intensa actividad experimental de las escuelas n.º 91 de Moscú y núms. 04 y 17 de Járkov, esto no minimiza la importancia de los demás grupos, ya sea por sus posiciones adoptadas experimentalmente o por su intención de continuar y profundizar. Un ejemplo de ello es Berlín, que también muestra el potencial de las actividades experimentales llevadas a cabo en la ex Unión Soviética como fuente de nuevas iniciativas.

En este contexto, el grupo de Moscú puede considerarse uno de los precursores de la teoría, lo que no significa ignorar la labor pionera de otros grupos. Járkov (1963-1924), “[...] el tercero de los centros creados dentro del sistema [...] se convirtió en la columna vertebral de todo el proyecto” (Longarezi; Puentes, 2023, p. 114-115), desempeñó un papel fundamental en este proceso. Aporta un nuevo enfoque creativo y una continuidad que ha hecho que la investigación sobre la actividad de estudio se haya mantenido activa y con resultados innovadores.

Berlín, por su parte, representa la fuerza de esta referencia en un contexto diferente de aquel en el que se produjo, enfrentándose al escepticismo y la resistencia de quienes representaban la tradición en la educación de Alemania Oriental. El trabajo realizado en la RDA muestra el alcance que ha alcanzado la teoría de la actividad de estudio y reitera el concepto de que los diferentes

grupos representan variantes del sistema psicológico-didáctico en cuestión.

El contexto de emergencia del sistema Elkonin-Davidov-Repkin está notoriamente marcado por diferencias interpretativas que delimitan de distintas maneras (1) el concepto, el objetivo, el contenido y la estructura de la actividad de estudio; (2) la forma en que estos componentes fueron tratados experimentalmente por cada grupo; y (3) las aportaciones de las variantes del sistema al campo de la didáctica del desarrollo.

Por fin, comprender el movimiento histórico que sustentó la creación de un nuevo sistema de educación permite identificar las diferencias que dieron identidad a las variantes del sistema y reconocer los aportes singulares de cada grupo involucrado en este proceso. Aún así, necesitamos seguir adelante. Tenemos aquí un punto de partida para nuevos estudios, que requerirán mejora, revisión, ampliación y profundización. Sólo a través de este esfuerzo continuo será posible asegurar que el legado de generaciones de investigadores contribuya a la comprensión de los matices que constituyen esta perspectiva de la educación, así como al enriquecimiento del debate y a la consolidación crítica de un enfoque didáctico basado en el desarrollo humano.

Referencias

- ALENCAR, E.; FRANCISCHINI, R. A Constituição do Sujeito: Vigotski e a Perspectiva Histórico-Cultural. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 14, n. 27, jan./mar. 2018. p. 310-334. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/2929/2437>. Acesso em: 12 set. 2023.
- ARTELT, C.; BLIß, F.; BRENSTEIN, E.; BURRMANN, U.; LOMPSCHER, J.; SCHELLHAS, B. Bericht über die 6. *Europäische Konferenz zur Lern- und Lehrforschung*. Potsdam: LLF-Berichte Universität Potsdam, 1995 [2005]. p. 121-152.
- ASBAHR, F. da S. F. *Teoria Histórico-Cultural no Brasil: Grupos de pesquisa e desenvolvimento histórico*. São Paulo: Editora Unesp, 2023.
- ASBAHR, F.; LONGAREZI, A. M. Ascensão do conceito de personalidade na teoria da atividade de estudo: contribuições das escolas de Moscou e Kharkiv. *Revista Educativa*. PUC-Go, Goiânia, v. 25, p. 1-29, 2022. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/12530>. Acesso em: 13 abr. 2023.
- BARTL, B.; LOMPSCHER, J. *Lernstrategie - Fragebögen für ältere Schüler*. Potsdam: Universität Potsdam, 1996. p. 19-34.
- BRANDÃO, Hilma Aparecida. As concepções de sujeito e desenvolvimento na forma de organização da aprendizagem de história no Brasil: Um estado da arte das pesquisas (2010-2021). 2024. 348 f. *Tese* (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/43754>. Acesso em: 07 dez. 2024
- CARCANHOLO, F. P. de S. A aprendizagem criativa do sujeito: um estudo à luz da Didática Desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade. 2021. 267f. *Tese* (Doutorado em Educação - FAGED) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia., 2021.

Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/30119>. Acesso em: 22 set. 2022.

CEAEI – CONFERÊNCIA EUROPEIA DE APRENDIZAGEM E ENSINO DE INVESTIGAÇÃO, 5, 1993. Aix-en-Provence. (*Europäische Konferenz für Lern- und Lehrforschung*).

CIPA – CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA APLICADA, 23, 1994. Madri. (*Internationaler Kongreß für Angewandte Psychologie*).

COSTA, E. M. da. A gênese da teoria histórico-cultural nos manuscritos de Vigotski de 1926. *Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 28, 2024. p. 01-11. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/PzgzTvmJYGxmFPwcnwZjSFv/>. Acesso em: 29/12/24.

DAVIDOV, V. V. Atividade de Estudo: situação atual e problemas de pesquisa. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 1. ed. Curitiba: CRV, 1991 [2019]. p. 235-248.

DAVIDOV, V. V. Problemas de pesquisa da atividade de estudo. (Проблемы исследования учебной деятельности). In: DAVIDOV, V. V. *Teoria da aprendizagem desenvolvimental* (Теория развивающего обучения). Moscou: INTOR, 1996a. p. 252-274.

DAVIDOV, V. V. Teoria de L.S. Vigotski sobre o desenvolvimento psíquico humano (теория Л.С. Выготский о психическом развитии человека). In: DAVIDOV, V. V. *Teoria da aprendizagem desenvolvimental* (Теория развивающего обучения). Moscou: INTOR, 1996b. p. 393-425.

DAVIDOV, V. V. História da formação do sistema de aprendizagem desenvolvimental (sistema D. B. Elkonin-V. V. Davidov) - Parte I. *Вестник* (Boletim), Riga, n. 1, 1996c. Disponível em: <http://old.experiment.lv/>. Acesso em: 05 fev. 2024.

DAVIDOV, V. V. Entrevista. Diálogos com o Mestre. Entrevista efetuada por Bronislav Alexandrovich Zeltserman, na cidade de Jurmala/Letônia, no dia 17 de agosto de 1996. *Вестник* (Boletim), Riga, n. 1, 1996d. Disponível em: <https://old.experiment.lv/>. Acesso em: 24 fev. 2023.

DAVIDOV, V. V. História da formação do sistema de aprendizagem desenvolvimental (sistema D. B. Elkonin-V. V. Davidov) - Parte II. *Вестник* (Boletim), Riga, n. 3, 1997. Disponível em: <http://old.experiment.lv/>. Acesso em: 05 fev. 2024.

DAVIDOV, V. V.; MARKOVA, A. K. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 1. ed. Curitiba: CRV, 1981 [2019]. p.191-213.

DEUTSCH DUTCH ISCAR SECTION. Notícias sobre pesquisa histórico-cultural e de atividades na Alemanha e na Holanda. (News on cultural-historical and activity research in Germany & the Netherlands). *Obituário de Joachim Lompscher* (Nachruf auf Joachim Lompscher). 2005. Disponível em: <https://iscarde.wordpress.com/archive/2005nachruf/> Acesso em: 19 fev. 2000.

DUARTE, N. de S.; FREIRE, R. C. de L.; HAZIN, I. Notas sobre aspectos epistemológicos e históricos da psicologia histórico-cultural. *Memorandum: Memória e História em Psicologia*, vol. 22, 2012. p. 52-67. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6590>. Acesso em 02/09/23.

DUSAVITSKII, A. K. *Duas vezes dois = x?* Ciência e progresso. Moscou: Conhecimento, 1985.

DUSAVITSKII, A. K. *Desenvolvimento da personalidade na atividade de estudo*. Kharkiv: Casa da Pedagogia, 1996a. 208p.

DUSAVITSKII, A. K. *Desenvolvimento da personalidade e aprendizagem desenvolvimental*. Karazin: KhNU, 1996b.

DUSAVITSKII, A. K. Sobre a forma ideal do desenvolvimento da personalidade no sistema de educação desenvolvente. In: PUENTES, R. V.; MELLO, S.A. (orgs.). *Teoria da atividade de estudo*: livro II – contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU, 1999 [2019]. p. 265-283.

DUSAVITSKYI, A. K. *Desenvolvimento da personalidade em um grupo de estudantes dependendo do nível de formação do interesse de estudo*. Karazin: KhNU em homenagem a V. N. Karazin, 2012. p. 32.

ELKONIN, D. B. Questões psicológicas relativas à formação da atividade de estudo. In: PUENTES, R.V. CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). *Teoria da atividade de estudo*: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 1. ed. Curitiba: CRV, 1961 [2019]. p. 141-143.

ELKONIN, D. B. *Teoria do desenvolvimento da personalidade da criança pré-escolar*: trabalhos psicológicos selecionados. Moscou: Academia de Ciências Pedagógicas da URSS, 1989. Disponível em: <https://psychlib.ru/mgppu/eit/EIT-001-HTML#p1>. Acesso em: 17 abr. 2024.

ELKONIN, D. B. Estrutura da atividade de estudo. In: PUENTES, R.V. CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). *Teoria da atividade de estudo*: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 1. ed. Curitiba: CRV, 1960/1989 [2019]. p. 149-158.

ERDMANN, J. W.; RÜCKRIEM, G. Lernkultur oder lernkulturen?: was heißt neue lernkultur? Ein beitrag aus ,transformations theore tischer sicht. In: GIEST, H.; RÜCKRIEM, G. (org.). *Tätigkeitstheorie und (Wissens-) Gesellschaft: fragen und Antworten tätigkeitstheoretischer forschung und praxis* (Schriftenreihe International Cultural-historical Human Sciences). Berlin: Lehmanns, 2010. p. 15-52.

FICHTNER, B. Kulturhistorische Schule und Tätigkeitstheorie in ihrer Bedeutung für die Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung ihrer Rezeption in der DDR. In: HIMMELSTEIN,

K.; KEIM, W. (hrsg.). *Erziehungswissenschaft im deutsch-deutschen Vereinigungsprozess*. Frankfurt/M: P. Lang, 1992, p. 213-231.

GALPERIN, P. Ya. *Probleme der Lerntheory*. Berlin: Volk and Wissen, 1967. 266p.

GIEST, H. *Zum Problem der Lehrstrategien*. Nr. 2, Potsdam, Editora Universitária, p. 1-36, 1992.

GIEST, H. *Psychologische Didaktik und kultur-historische Theorie der Lerntätigkeit*. 14. ed. Berlin: Lehmanns Media, 2016.

GIEST, H.; LOMPSCHER, J. Tätigkeitstheoretische Überlegungen zu einer neuen Lernkultur. *Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät*, Berlin, v. 72, 2004, p. 103-123.

GIEST, H.; LOMPSCHER, J. *Lerntätigkeit – Lernen aus kultur-historischer Perspektive*. Berlin: Lehmanns Media, 2006. 358p.

KOSSAKOWSKI A.; LOMPSCHER I. Sobre o conceito de atividade em psicologia educacional. In: DAVYDOV, V. V.; LEONTIEV, D. A. (ed.). *Abordagem da atividade em psicologia: problemas e perspectivas*. Moscú: APN USSR, 1990, p. 47-75.

LEITNER, N. B. *Lernstrategien von Schülern und Schülerinnen unter Berücksichtigung sozialpädagogischer Aspekte*. 2011. 126 f. *Tese* (Doutorado) – Universidade de Klagenfurt, Klagenfurt, 2011. Disponível em: <https://www.legasthenie-und-dyskalkulie.com/lud5/assets/files/2-LERNSTRATEGIEN.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2019.

LEONTIEV. A. A. A vida e o caminho criativo de A. N. Leontiev. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 43, n. 3, May/Jun., 2005, p. 8-69. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/toc/mrpo20/43/3?nav=tocList> Acesso em: 05 out. 2024.

LEONTIEV, A.A.; LEONTIEV, D.A.; SOKOLOVA, E.E. *Alexey Nikolaevich Leontiev: atividade, consciência, personalidade*. Moscou: Smysl, 2005. s. 8-141.

LEONTIEV, A. N. Desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar. LEONTIEV, A. N.; ZAPOROZHETS, O. V. (Org.). *Questões de psicologia da criança em idade pré-escolar*. Moscou, 1948, p. 4-15.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário. 1978.

LEONTIEV, A. N. *Trabalhos psicológicos selecionados*. Volume II. Moscou: Pedagogia, 1983, 318p.

LEONTIEV, A. N. *Atividade. Consciência. Personalidade*. Bauru: MireVeja, 2021.

LOMPSCHER, J. *Geistige Erziehung als Forderung unserer Zeit*. München: Basel, 1968.

LOMPSCHER, J. *Theoretische und experimentelle Untersuchungen zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten*. Berlin: Volk and Wissen, 1972. 358p.

LOMPSCHER, J. *Zur Psychologie der Lerntätigkeit*. Berlim, 1977. 463p.

LOMPSCHER, J. Personality development and the pedagogical organization of pupils' activities. *Prospects*, v. 12, n. 1, p. 29-42, jan. 1982. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02221079>. Acesso em: 16 ago. 2024.

LOMPSCHER, J. Aktuelle Probleme der pädagogisch-psychologischen Analyse der Lerntätigkeit. In.: LOMPSCHER, J. *Psychologische Analysen der Lerntätigkeit*. Berlin: Volk and Wissen, 1989. p. 21-50.

LOMPSCHER, J. Aprendizagem, estratégias e ensino. In: Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina, v. 1., Florianópolis. *Anais [...]* Florianópolis: Secretaria da Educação e do Desporto, 1996a. p. 87-107.

LOMPSCHER, J. Entrevista com J. Lompscher concedida a H. B. Zeltserman. *Вестник* (Boletim), Riga, n. 4, 1996b [1998]. Disponível em: <http://old.experiment.lv/>. Acesso em: 5 ago. 2019.

LOMPSCHER, J. *Leben, Lernen und Lehrer in der Grundschule*. Neuwied: Editora Beltz, 1997. 400p.

LOMPSCHER, J. *Allgemeine Effekte ohne fachspezifische?* Potsdam: Universität Potsdam, 1998, p. 147-160.

LOMPSCHER, J. *Aplicação da teoria da aprendizagem desenvolvimental na escola alemã*. Moscou: Психология: личность и бизнес, 2000 [2005]. Disponível em: <https://hr-portal.ru/article/primenenie-teorii-razvivayushchego-obucheniya-v-germanskoy-shkole>. Acesso em: 5 ago. 2019.

LOMPSCHER, J.; MÁRKOVA A. K.; DAVIDOV V. V. (Orgs.) *Ausbildung der Lerntätigkeit bei Schülern*. Berlin: Volk and Wissen, 1982a. 320p.

LOMPSCHER, J.; MÁRKOVA A. K.; DAVIDOV V. V. (Orgs.) *Formação da atividade de estudo dos escolares* (Формирование учебной деятельности школьников). Moscou: Editora Pedagógica, 1982b.

LOMPSCHER, J.; MÁRKOVA A. K.; DAVIDOV V. V. (Orgs.) *Formación de la actividad docente de los escolares*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1987. 224p.

LOMPSCHER, J.; PIPPIG, G. Apropriação no processo de aprendizagem. In: *Fundamentos psicológicos da aprendizagem*. Berlim, vol. 01, 1989.

LONGAREZI, A. M. Teoria do experimento formativo no sistema Elkonin-Davidov-Repkin. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (orgs.). *Ensino Desenvolvimental*. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Campinas: Mercado de Letras/Uberlândia: Edufu, 2019.

LONGAREZI, A. M. Gênese e constituição da *Obutchénie* Desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. *Revista Educação* (UFSM), Santa Maria. v. 45, p. 1-32, 2020. Disponível: <https://>

periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/48103/pdf. (DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/19846444>).

LONGAREZI, A. M. Psicologia histórico-cultural e Atividade de Estudo na Alemanha Oriental: contribuições do grupo de Berlim. Campinas, *Revista de Educação*. PUC-Campinas, v. 27, p. 1-16, 17 ago. 2022a. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5668>. Acesso em: 09 abr. 2024.

LONGAREZI, A. M. O trabalho experimental na Alemanha Oriental: contribuições do grupo de Berlim para a Teoria da Atividade de Estudo. In: PUENTES, R. P.; LONGAREZI, A. M.; MARCO, F. F. de. (orgs.). *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições do grupo de Berlim*. Bauru: MireVeja, 2022b. p. 37-73.

LONGAREZI, A. M. Gênese, desenvolvimento e consolidação das teorias da Aprendizagem Desenvolvimental e da Atividade de Estudo na União Soviética: o Grupo de Moscou. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R.V.; MARCO, F. F. de. (orgs.). *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições do Grupo de Moscou*. Bauru: MireVeja, 2023a. p. 19-50.

LONGAREZI, A. M. Teoria da Atividade de Estudo e Teoria do Experimento Formativo. In: LONGAREZI, A. M.; REPKINA, N. V.; REPKIN, V. V.; PUENTES, R. V. *Aprendizagem desenvolvimental e Atividade de Estudo: abordagem na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Campinas: Mercado de Letras, 2023b. p. 187-212.

LONGAREZI, A. M. O método experimental que edifica a Aprendizagem Desenvolvimental na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin: aspectos históricos e epistemológicos. In: LONGAREZI, A.M.; REPKIN, V.V.; REPKINA, N. V.; PUENTES, R.V. *Aprendizagem Desenvolvimental e Atividade de Estudo: abordagem na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Campinas: Mercado de Letras, 2023c. p. 129- 158.

LONGAREZI, A. M. Sistema didático Zankov: sessenta e seis anos de trajetória experimental (1957-1977). *Obutchénie*. Revista de

Didática e Psicologia Pedagógica. v. 7, n. 2, 2023d. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/70261>.

Acesso em: 23 maio 24.

LONGAREZI, A. M. Aproximações e distanciamentos entre V. V. Davidov e J. Lompscher a respeito do método experimental e da Teoria da Atividade de Estudo. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (orgs.). *Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: aproximações e distanciamentos entre os principais representantes*. 1ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023e. p. 279-315.

LONGAREZI, A. M. Didática, teorias da aprendizagem e tendências pedagógicas. *Revista Desafío Escolar*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 11-28, Enero/Mayo, 2024a. Disponível em: <https://desafioescolar.ceide.edu.mx/numeros/revista-02-01/>. Acesso em: 06 set. 2024.

LONGAREZI, A. M. Aprendizagem coletiva [*obutchénie*] na obra de L.S. Vigotski e V. V. Davidov. Prefácio. In: PUENTES, R. V. *Lev S. Vigotski: uma nova perspectiva*. 1ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024b. p. 11-28.

LONGAREZI, A. M. Atividade. Sujeito. Personalidade. Estudo na abordagem do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin. 2024. 162 f. *Tese Professor Titular (Promoção para Classe E, Professor Titular Faced)* - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024c.

LONGAREZI, A. M. *Atividade de estudo. Educação Desenvolvimental. Personalidade*. 1ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos - Livro I*. Uberlândia: Edufu. 2013. p. 54-90.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. J. J. Vida e obra do psicólogo da Atividade (Леонтьев: жизнь и деятельность психолога). *Jornal de Psicologia de Dubna* (Дубненский психологический журнал),

Dubna/Rússia, n.1, 2015. Disponível em: <https://psyanima.ru/>. Acesso em: 24 mar. 2024.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Didática Desenvolvimental: os fundamentos de uma perspectiva crítica brasileira. In: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. *Didática crítica no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2023. p. 98-144.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V.; MARCO, F. F. de. (orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições do Grupo de Moscou*. Bauru: MireVeja, 2023.

LONGAREZI, A. M.; REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V.; PUENTES, R. V. *Aprendizagem Desenvolvimental e Atividade de Estudo: abordagem na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Campinas: Mercado de Letras, 2023.

LURIA, A. R. *The making of mind*. Cambridge. MA: Harvard University Press, 1979. 240p.

MATTHES, G. *Lernhandlung, Lerntätigkeit und Persönlichkeitsentwicklung*. 2011.

PUENTES, R. V. O sistema Elkonin-Davidov-Repkin no contexto da Didática Desenvolvimental da Atividade (1958-2015). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 1. ed. Curitiba: CRV/ Uberlândia: Edufu, 2019a. p. 53-79.

PUENTES, R. V. Teoria da Atividade de Estudo: estado da arte das pesquisas Russas e Ucrânicas (1958-2018). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV/ Uberlândia: EDUFU, 2019b, p. 68-125.

PUENTES, R. V. A noção de sujeito na concepção da Aprendizagem Desenvolvimental: uma aproximação inicial à teoria da subjetividade. *Obutchénie*. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia,

v. 3, n. 1, p. 58-87, 2019c. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50575>. Acesso em: 09 mar. 2022.

PUENTES, R. V. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin: gênese e desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo - TAE (1959-2018). In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (org.). *Ensino Desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. 1. ed. Campinas: Edufu, 2019d. p. 123-160. (volume, 9)

PUENTES, R. V. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIN, P. (orgs.). *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019e. p. 31-53.

PUENTES, R. V. A Concepção de desenvolvimento no sistema psicológico-didático Elkonin-Davidov-Repkin. *Revista Educativa PUC- GO*, Goiânia, v. 25, p. 1-27, 2022. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/12438/5726>. Acesso em: 07 maio 2024.

PUENTES, R. V. V. V. Repkin: concepção de sujeito da atividade de estudo (1990-2021). *Obutchénie*. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia, v. 7, 2023a, p. 1-40, Disponível em: [file:///C:/Users/Andrea/Downloads/DOSSI%C3%8A+-+04+-+V.V.R.EPKIN+-+CONCEP%C3%87%C3%83O+DE+SUJEITO+DA+ATI%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Andrea/Downloads/DOSSI%C3%8A+-+04+-+V.V.R.EPKIN+-+CONCEP%C3%87%C3%83O+DE+SUJEITO+DA+ATI%20(1).pdf). Acesso em: 05 jul. 2024.

PUENTES, R. V. Teoria da aprendizagem desenvolvimental: uma abordagem na perspectiva do Grupo de Kharkiv. In: LONGAREZI, A. M.; MELLO, G. F.; XIMENES, P. A. S. (org.). *Didática, epistemologia da práxis e tendências pedagógicas*. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2023b. p. 225-256. (volume, 10)

PUENTES, R. V. *Lev S. Vigotski: uma nova perspectiva*. 1ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Dossiê Didática desenvolvimental: diferentes concepções histórico-culturais.

Revista Linhas Críticas, v.24, Brasília: UNB, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/issue/view/1503>. Acesso em: 13/11/2023.

PUNTES, R.; LONGAREZI, A. M. Sistemas didáticos desenvolvimentais: precisões conceituais, metodológicas e tipológicas. *Obutchénie*. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 201-242, 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/57369> (DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv4n1.a2020-57369>). Acesso em: 02 jun. 2023.

PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Pesquisas histórico-culturais e desenvolvimentais realizadas no âmbito do Gepedi: estado da arte. In: PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (org.). *Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi*. Goiânia: Phillos, 2021, p. 17-39. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ahaHvVDYEA59i4ebjtNseYG89ibAMJh/view>. Acesso em: 09 mar. 2023.

PUNTES, R.V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições do Grupo de Kharkiv*. Bauru: MireVeja, 2025. (no prelo)

PUNTES, R.V.; LONGAREZI, A. M.; MARCO, F. F. de. (orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições do Grupo de Berlim*. Bauru: MireVeja, 2022.

REPKN; V. V.; REPKINA; N. V. *Aprendizagem Desenvolvimental: teoria e prática*. Tomsk: Peleng, 1997.

REPKN, V. V.; REPKINA, N. V. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. In: PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (org.). *Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Campinas: Mercado de Letras/ Uberlândia: Edufu, 2019. p. 27-75.

REPKN, V. V.; REPKINA, N. V. O Professor como coautor do sistema de aprendizagem desenvolvimental. In: REPKN, V. V.; REPKINA, N. V. *O que é Aprendizagem Desenvolvimental: uma visão*

do passado para o futuro. Moscou: Nekommercheskoye partnerstvo «Avtorskiy Klub», 2018a, p. 146 – 151.

REPkin, V. V.; REPkina, N. V. Estratégia de estudo para o desenvolvimento de uma personalidade estável. In: REPkin, V. V.; REPkina, N. V. *O que é Aprendizagem Desenvolvimental: uma visão do passado para o futuro*. Moscou: Clube de Autores 2018b, p. 97-106.

REPkina, N. V. Vladimir Vladimirovich Repkin: apontamentos para uma história de vida. *Obuchénie*. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, [S. l.], v. 7, n. 1, 2023, p. 1–58. Doi: <https://doi.org/10.14393/OBv7n1.a2023-71020>. Acesso em: 22 maio 2024.

REPkina, N. V. *Pesquisa sobre sujeito e personalidade na perspectiva dos membros do grupo Kharkiv* (Про дослідження суб'єкта та особистості з точки зору учасників харківської групи). Mensagem recebida em: 14/08/24 por: <https://mail.google.com/mail/u/0/?ogbl#search/REPkina/KtbxLvHXHZnCwLdmBCFprzQCKbwgBfBxtL>, 2024.

ROSA, A.; MONTEIRO, I. O contexto histórico do trabalho de Vygotsky: uma abordagem sócio-histórica. In: MOLL, L. C. (Org.). *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 57-83.

ROSEN, M. V. *Bibliographical references for the study of personality*. Mensagem recebida em: 12/08/24 por: <https://mail.google.com/mail/u/0/?ogbl#inbox/KtbxLxGvcwWPjnvsnzLhLgpVRtBPQPQGSB>, 2024.

ROSEN, M. V. Development of personality in the flow of childhood. *Conferência Científica e prática por ocasião do Aniversário de 50 anos do início da formação de psicólogos na Universidade de Kharkiv*. Kharkiv, 2022, p. 314-326.

RÜCKRIEM, G. Was ist das “Kulturhistorische Schule”? Vortrag auf dem. 9. *Workshop Tätigkeitstheorie und kulturhistorische Schule* in Kloster Ohrbeck, 2012.

RÜCKRIEM, G.; LOMPSCHER, J. Leont'evs arbeiten der 30er Jahre. Schwierigkeiten und Hypothesen zur Rezeption. Moscou: *Vortrag auf der Konferenz* aus Anlaß des 100, 2003.

SHUARE, M. *A psicologia soviética: meu olhar*. São Paulo: Terracota editora, 2017.

TOASSA, G; ASBAHR, F. da S. F.; PROENÇA, M. R. de S. Da ditadura militar à redemocratização: caminhos da teoria histórico-cultural na psicologia e educação brasileiras (anos 1970 a 1990). *Professare (Online)*, v. 11, 2022. p. 01-21. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/3074>. Acesso em: 13/02/24.

TUNES, E.; PRESTES, Z. Vigotski e Leontiev ressonâncias de um passado. *Cadernos de Pesquisa*. [S. l.] v. 39, n.136, p. 285-314, jan./abr., 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/vxFh6xssTzcjXwNKqKWtTvG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 maio 2022.

UNIVERSIDADE DE KARAZIN, 1804. História da Faculdade. Disponível em: *História da Faculdade* (karazin.ua). Acesso em: 22 jul. 2024.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (1996). *Vygotsky: uma síntese* (C. C. Bartalotti, Trad.). São Paulo: Unimarco, 1991 [1996].

VERESOV, N. *Undiscovered Vygotsky: Etudes on the pre-history of cultural-historical psychology*. New York: Peter Lang, 1999.

VIGODSKAIA G.L.; LIFANOVA T.M. *Lev Semenovich Vigotski: vida, atividade, traços para o retrato*. Moscou: Sysl, 1996. - 424c.

VIGOTSKI, L. S. El significado histórico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica. In: VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tradução de José Maria Bravo. Madrid: Visor, 1927 [1991], p. 257-413. (Tomo I, parte III).

VIGOTSKI, L. S. *História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores: obras escogidas*. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1930 [1995]. p. 139 -168. (Tomo III).

VIGOTSKI, L. S. O problema da aprendizagem [coletiva] e do desenvolvimento mental na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S. *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem [coletiva]*: coleção de artigos. São Carlos: Pedro & João Editores, 1935 [2024].

VIGOTSKI, L. S. O problema da aprendizagem coletiva e o desenvolvimento cognitivo na idade escolar (Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте). In: VIGOTSKI, L. S. *Pesquisas psicológicas selecionadas* (Избранные психологические исследования). Moscou, 1956, p.438-452.

VLADIMIROVNA, G. O. Papel da pesquisa de N. V. Repkina no desenvolvimento da teoria e da prática do Ensino Desenvolvidor. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (orgs.). *Ensino Desenvolvidor: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Campinas: Paco Editorial; Uberlândia. Edufu. 2019. (Livro III).

YASNITSKY, A. A pesquisa de Aleksei N. Leontiev sobre a memória e seu significado como vanguarda na ciência soviética do futuro. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 40, n. 111, p.123-134, maio/ago., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/fzPF4kS5nGc8cMPrDTFSdyC/>. Acesso em: 07 ago. 2023.

ZANELLA, A. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 1, 2004. p. 127-135. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/7fQH8GfwqJ7HKCjKtDZJrQd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2023.

ZINCHENKO, P. I. *The problem of involuntary memory*. Soviet Psychology, 2, 1939 [1984], p. 55-111.

ZINCHENKO, V. P.; MESHERIAKOV, B. G. Piotr I. Zinchenko (1903-1969): sua vida e sua obra. In: PUENTES, R.V.; LONGAREZI, A. M. (orgs.) *Ensino Desenvolvidor: vida, pensamento e obra dos*

principais representantes russos. Uberlândia: Edufu, 2017. (Livro II). 412p.

ZUCKERMAN, G.A. Developmental Education. A Genetic Modeling Experiment. *Journal of Russian and East European Psychology*. v. 49, n. 6, p. 45-64, nov./dez., 2011.

“[...] el libro ahora publicado por Andrea Maturano Longarezi nos ofrece una visión detallada de la génesis y el desarrollo de la teoría histórico-cultural y la teoría de la actividad de estudio, con énfasis en el Sistema Didáctico Elkonin-Davydov con las contribuciones de V. V. Repkin, permitiéndonos conocer cómo se desarrollaron estas teorías en el contexto histórico de la antigua URSS y, hoy, de Rusia, abriendo caminos para su reconstitución en las condiciones existentes de la realidad brasileña.”

José Carlos Libâneo

