

Andréa Maturano Longarezi

**Actividad de estudio
Educación Desarrolladora
Personalidad**

Prólogo: Roberto Valdés Puentes

Epílogo: José Carlos Libâneo

Actividad de Estudio

Educación Desarrolladora

Personalidad

1ª edición

Colección
Biblioteca Psicopedagógica y Didáctica

Serie
Enseñanza Desarrolladora - v. 30



Andréa Maturano Longarezi

**Actividad de Estudio
Educación Desarrolladora
Personalidad**

1ª edición

Colección
Biblioteca Psicopedagógica y Didáctica

Serie
Enseñanza Desarrolladora - v. 30



Copyright © Andréa Maturano Longarezi

Todos los derechos reservados. Cualquier parte de esta obra puede ser reproducida, transmitida o archivada siempre que se tengan en cuenta los derechos de la autora

Andréa Maturano Longarezi

Actividad de Estudio. Educación Desarrolladora. Personalidad. Colección Biblioteca Psicopedagógica y Didáctica. Serie Enseñanza Desarrolladora. Vol. 30. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 187p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2247-9 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526522478

1. L. S. Vigotski. 2. A. N. Leontiev. 3. A. K. Dusavitskii. 4. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. I. Título.

CDD – XXX

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

2025

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 Spiritus – 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 30

Realização:



Grupo de Estudos e Pesquisas
em Didática Desenvolvidor
e Profissionalização Docente

Apoio:



Índice

Prólogo	11
<i>Roberto Valdés Puentes</i>	
Presentación	21
Capítulo 1. Aprendizaje colectivo, aprendizaje individual y educación desarrolladora	29
1.1 Aprendizaje colectivo y aprendizaje individual	33
1.2 Educación desarrolladora	37
1.3 El papel de la escuela: contenido del aprendizaje colectivo y la educación desarrolladora	42
Capítulo 2. Actividad de estudio en el contexto de los grupos de Moscú y Járkov	49
2.1 Actividad de estudio y pensamiento teórico: aportes del grupo de Moscú	50
2.2 Actividad de estudio, sujeto y personalidad: aportes del grupo de Járkov	59
Capítulo 3. Concepción y desarrollo del sujeto de la actividad de estudio	69
3.1 Sujeto colectivo e individual	79
3.2 Sujeto como fuente	88
Capítulo 4. La personalidad en el enfoque histórico-cultural y en el abordaje del sistema Elkonin-Davidov-Repkin	95
4.1 A. K. Dusavitskii y la teoría de la personalidad	102
4.2 Fundamentos y periodización de la teoría de la personalidad (1971-2025)	105

4.3 Periodización del desarrollo psíquico, del sujeto y de la personalidad en el sistema Elkonin-Davidov-Repkin	116
4.4 La estructura de la personalidad desde la perspectiva de A. K. Dusavitskii	135
4.4.1 Interés	137
4.4.2 Ideal	140
4.4.3 Carácter	143
4.5 Personalidad y actividad de estudio en el enfoque de A. K. Dusavitskii	146
Consideraciones finales	155
Referencias	163
Postfacio	181
<i>José Carlos Libâneo</i>	

*[...] mi ventaja es que no pertenezco a una diócesis,
por lo que puedo hablar con más libertad.*

N. Amosov
(*apud* Dusavitskii, 2011, p. 5, traducción nuestra)

Prólogo

Desde la década de 1980, los estudios brasileños en el campo de la psicología histórico-cultural se han centrado mucho más en el análisis de los procesos y las operaciones psíquicas, especialmente las acciones mentales, que en la investigación del desarrollo de las cualidades del sujeto y de la personalidad. No fue muy diferente en el contexto de la antigua Unión Soviética, ni siquiera cuando el país se desintegró en repúblicas independientes a principios de la década de 1990. Las dos obras más citadas de Lev S. Vigotski (1896-1934), *La formación social de la mente* y *Pensamiento y lenguaje*, se centraron en el desarrollo de los procesos psíquicos superiores.

El sistema psicológico-didáctico desarrollador Elkonin-Davidov-Repkin, que fue una de las corrientes más potentes y avanzadas dentro de la psicología histórico-cultural, aunque desde su origen se fijó como objetivo “la formación tanto de las cualidades fundamentales de la personalidad del niño [...] como de los distintos procesos psíquicos» (Elkonin, [1961] 2021, p. 139), treinta años después se observaba a Davidov ([1991] 2021, p. 237) afirmar que «hasta ahora las características psicológicas del sujeto han sido poco estudiadas, ya que la atención principal se centró en la estructura de la propia actividad de estudio, en la naturaleza de la tarea de estudio y en las acciones de estudio...”.

Vladimir V. Repkin (1927-2022), un renombrado psicólogo, lingüista y didáctico de la lengua ucraniana, solía afirmar en sus conferencias y trabajos que, aunque era importante el desarrollo de los procesos y operaciones psíquicos, no tenía ningún sentido que un niño fuera capaz de elaborar conceptos teóricos y ejecutar modos generalizados de acciones que no deseaba o no necesitaba. Repkin se basaba en Vigotski ([1935] 2024), para quien el desarrollo de las necesidades, los intereses, los deseos y los motivos siempre estaba

por encima del desarrollo de cualquier proceso cognitivo. De hecho, escribió:

[...] el desarrollo de la necesidad de hablar precede al desarrollo del lenguaje oral. Toda actividad necesita una fuente de energía que la alimente. El lenguaje oral siempre tiene ciertos motivos - eso por lo que una persona habla (Vigotski, [1935] 2024, p. 286-287).

En el campo de la Didáctica, las ausencias del sujeto y de la personalidad, así como del desarrollo de aspectos específicos de los mismos, como, por ejemplo, las necesidades, los motivos, los intereses cognitivos y de estudio, el establecimiento de objetivos y metas, etc., fueron aún más claras y evidentes. Esto se observa incluso en el interior de las diferentes variantes de la Didáctica Crítica en Brasil, como se demuestra en la publicación más reciente sobre el tema (Longarezi; Garrido; Puentes, 2023). De los nueve enfoques teóricos de la didáctica presentados en la obra, solo tres hacen referencia explícita al desarrollo de los procesos psíquicos de los alumnos, del sujeto y de la personalidad. E incluso así, los análisis son generalistas y tangenciales, al tiempo que se basan en argumentos teóricos producidos hace muchos años por autores de los periodos soviético y postsoviético, sin ningún respaldo en investigaciones experimentales.

Sobre el lugar que la Didáctica ha otorgado hasta hoy específicamente al estudio del desarrollo del sujeto, escribimos lo siguiente:

Tradicionalmente, la ciencia didáctica ha vivido un movimiento pendular y perverso que se extiende hasta nuestros días. Pendular, porque unas veces privilegia el contenido en detrimento de los métodos o los métodos en detrimento del contenido; otras, porque valora la enseñanza en lugar del aprendizaje o el aprendizaje en lugar de la enseñanza. Perverso en ambos casos porque la didáctica o bien se ha olvidado del sujeto del proceso o bien no ha tenido en cuenta su desarrollo psíquico y subjetivo (Puentes; Longarezi, 2018, p. 278).

Es obvio que el estudio del desarrollo de los procesos psíquicos, del sujeto y de la personalidad no es objeto de la Didáctica. De ello se ocupan la psicología general, del desarrollo, de las edades y pedagógica. El objeto de la Didáctica es, según la perspectiva teórica que asuma cada variante de esta, la organización de los procesos de enseñanza (Didáctica del estímulo-refuerzo), de aprendizaje (Didáctica de la accesibilidad) o de aprendizaje colectivo (Didáctica Desarrolladora). Sin embargo, en cualquiera de sus variantes, la Didáctica no puede desempeñar bien su papel sin tener en cuenta las características específicas del sujeto y la personalidad que aprende, así como las condiciones en las que se produce su desarrollo. En otras palabras, la Didáctica no estudia el desarrollo, pero debe comprenderlo para crear las premisas esenciales que estimulan, orientan y guían su emergencia.

En el contexto del sistema Elkonin-Davidov-Repkin, dos ucranianos fueron los responsables de iniciar los estudios sobre el desarrollo del sujeto y la personalidad en la actividad de estudio. Se trata de Vladimir V. Repkin y Alexander K. Dusavitskii (1928-2012), respectivamente, quienes en la década de 1990 sistematizaron sus ideas y tesis en conferencias, artículos y libros. Las contribuciones de ambos fueron tan significativas que, a partir de entonces, el propio sujeto pasó a ser considerado la neoformación más importante que se debe formar en los alumnos que estudian desde la perspectiva del desarrollo, según Davidov (1996).

En el caso específico de la Didáctica en Brasil, el Gepedi (Grupo de Estudios e Investigaciones en Didáctica Desarrolladora y Profesionalización Docente) tiene el mérito, no solo de introducir en el contexto de la investigación científica el desarrollo del sujeto y de la personalidad como objeto de estudio, sino también de ser uno de los que más ha avanzado en este tipo de enfoque. Desde 2018, esta problemática se ha convertido en un tema recurrente en tesis de maestría y doctorales, informes de posdoctorado, traducciones, conferencias, mesas redondas, artículos científicos, capítulos y libros producidos por miembros del grupo (Puentes; Longarezi, 2018;

Puentes, 2019, 2022a, 2022b, 2023a, 2023b; Amorim, 2020; Cardoso, 2020; Puentes; Amorim; Cardoso, 2021; Asbahr; Longarezi, 2022; Jesús, 2022; Puentes; Mitjás Martínez, 2023; Longarezi, 2024).

En este contexto que acabo de describir muy sucintamente, surge el presente libro *Actividad de Estudio. Educación Desarrolladora. Personalidad*, de la profesora doctora Andréa Maturano Longarezi. Este libro es el resultado de una investigación teórica realizada por la autora y defendida como tesis de promoción para el cargo de profesora titular de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Uberlandia, en el mes de noviembre, cuyo objetivo principal era analizar el origen y los fundamentos conceptuales de la teoría de la personalidad elaborada por A. K. Dusavitskii.

Acompañé el trabajo de investigación de la profesora Andréa Maturano Longarezi desde que, en 2008, asumimos juntos no solo el cargo de profesor adjunto de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Uberlândia, sino también el de coordinador del Gepedi. Desde entonces, y hasta hoy, ella ha desempeñado un papel esencial en la consolidación, no solo del grupo, sino también del Núcleo de Didáctica, de la Línea de Saberes y Prácticas Educativas del Programa de Posgrado en Educación (PPGED), así como de la investigación didáctica en Brasil desde las perspectivas histórico-cultural y del aprendizaje colectivo desarrollador.

Algunas cualidades se destacan a simple vista en la personalidad de Andréa. Me gustaría destacar aquí, entre muchas otras, su entrega plena, disciplinada e irrestricta al trabajo; su perseverancia; su enfoque y instinto investigador; su liderazgo y capacidad para trabajar en equipo; su creatividad y talento para formular nuevos problemas científicos y proponer soluciones para ellos, etc. Parece que no se cansa y realmente no se cansa.

A lo largo de estos diecisiete años de colaboración, hemos logrado abrir frentes de trabajo nunca imaginables y nuevos problemas se han convertido en objeto de investigación en Brasil. A modo de ejemplo, puedo mencionar los siguientes: el concepto de didáctica desarrolladora y su objeto de estudio; los sistemas psicológico-

didácticos alternativos desarrolladores; las aproximaciones y distanciamientos entre los principales representantes de la teoría; los problemas asociados a la traducción científica en Brasil desde la perspectiva del aprendizaje colectivo desarrollador; los conceptos de *obutchénie* y *utchénie*; los estudios del sujeto y la personalidad; etc. En todos ellos, Andréa Maturano Longarezi se ha destacado por su capacidad de análisis y reflexión teórica.

El presente libro representa un ejemplo de todo aquello que acabo de señalar. La investigación en análisis constituye una importante contribución en el campo de los estudios brasileños orientados a la relación entre psicología del desarrollo, psicología pedagógica y didáctica desarrolladora. Es importante, al menos, por dos razones: en primer lugar, porque aborda un tema completamente nuevo en el contexto brasileño, es decir, la concepción de personalidad de un autor ucraniano poco conocido, que surgió a partir de la integración o síntesis dialéctica que él mismo elaboró a partir de los presupuestos de la teoría del aprendizaje colectivo desarrollador de dos variantes distintas: el sistema psicológico-didáctico desarrollador de Járkov y el sistema psicológico-didáctico desarrollador de Moscú.

De esta integración, A. K. Dusavitskii creó las bases para una teoría de la educación desarrolladora a partir de estudios que, para la época, eran sumamente innovadores respecto a la formación y el desarrollo de la personalidad del alumno en la actividad de estudio, en la cual integra la visión moderna de personalidad de L. I. Bozhovich, L. S. Slavina y N. G. Morozova con la concepción tradicional de A. N. Leontiev, así como la perspectiva contemporánea de sujeto de V. V. Repkin con la tradicional de V. V. Davidov.

El hecho de que A. K. Dusavitskii tuviera un pie en el futuro y otro en el pasado, uno en el Grupo de Járkov y otro en el Grupo de Moscú respecto a la concepción de aprendizaje desarrollador, uno en L. I. Bozhovich y otro en A. N. Leontiev respecto a la personalidad, y uno en V. V. Repkin y otro en V. V. Davidov

respecto al sujeto, comprometió de alguna manera el alcance de su teoría de la personalidad del niño en la actividad de estudio. Su concepción terminó siendo una propuesta ecléctica de limitada repercusión en el ámbito de la academia soviética, rusa y ucraniana de la época. No obstante, representó también un paso adelante en el sentido de la formulación de una problemática, como es el estudio del desarrollo de la personalidad del niño que estudia, que, hasta entonces y desde la década de 1960, solo había sido anunciada y prometida, pero jamás planteada como objeto de investigación y experimentación científica.

La obra de la profesora Andréa Maturano Longarezi retrata y describe con riqueza de detalles el largo, complejo y difícil proceso de génesis, desarrollo y consolidación de lo que puede considerarse la primera propuesta de sistematización de los estudios sobre la personalidad desde la perspectiva desarrolladora, capaz de establecer las bases para el nacimiento de la teoría de la educación desarrolladora. Esta se estructura en cuatro capítulos.

En el primero, se discuten los conceptos de aprendizaje colectivo, individual y educación desarrolladora. En el segundo, se aborda la teoría de la actividad de estudio en el contexto de los grupos de Moscú y Járkov, con énfasis en la relación entre actividad de estudio y pensamiento teórico a partir del análisis de las aportaciones del Grupo de Moscú, y entre actividad de estudio, sujeto y personalidad, con énfasis en las contribuciones del Grupo de Járkov. En el tercer capítulo, se analiza la concepción y desarrollo del sujeto de la actividad de estudio (sujeto colectivo e individual, así como el sujeto como fuente).

En el cuarto, se enfoca en el estudio de la personalidad en el interior de la Psicología Histórico-Cultural y en el abordaje del sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Aquí se abordan cuatro temáticas: (a) la periodización de la teoría de la personalidad de A. K. Dusavitskii (1971-2024); (b) la periodización del desarrollo psíquico, del sujeto y de la personalidad en el sistema Elkonin-Davidov-Repkin; (c) la estructura de la personalidad en la perspectiva de A. K. Dusavitskii (interés, ideal y carácter); (d) la

personalidad y la actividad de estudio en el abordaje de A. K. Dusavitskii.

En el último capítulo, la autora contribuye con un análisis bien documentado de las intersecciones, avances, limitaciones, aproximaciones y distanciamientos entre la teoría de la personalidad de A. K. Dusavitskii y los estudios de otros autores sobre el tema. En las consideraciones finales, la autora reconoce con humildad que se trata de un estudio introductorio, que demanda nuevas investigaciones con el fin de ayudar a avanzar en la ciencia hacia un estudio más completo y profundo de la concepción de personalidad de A. K. Dusavitskii.

El libro que tengo el placer de prologar, aunque de naturaleza introductoria, abre ese camino que acabo de relatar. Ahora solo resta recorrerlo, ampliarlo, pavimentarlo y perfeccionarlo con otras aportaciones teóricas y metodológicas para el bien de la psicología, la didáctica y la educación brasileñas.

Solo me resta agradecer a Andréa Maturano Longarezi por la invitación a escribir estas líneas iniciales y por sus contribuciones al campo no solo en el presente libro, sino a lo largo de más de treinta años de trabajo, investigación, producción, docencia y divulgación.

El Gepedi se enriquece con esta publicación y es el lector quien se beneficia con otro libro original, necesario y pertinente.

Roberto Valdés Puentes
Uberlândia, noviembre de 2024

Referencias

AMORIM, P. A. P. *Teoria da atividade de estudo: uma leitura das possíveis contribuições de Repkin*. 2020. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2020. Disponível

em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/31793/4/TeoriaAtividadeEstudo.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2025.

ASBAHR, F. S. F.; LONGAREZI, A. M. Ascensão do conceito de personalidade na Teoria da atividade de estudo: contribuições das escolas de Moscou e Kharkiv. *Educativa*, Goiânia, v. 25, 2022. p. 1-29. Disponível em: Acesso em: 19 mar. 2025.

CARDOSO, C. G. C. C. *Aprendizagem desenvolvimental: atividade de estudo na perspectiva de V. V. Davidov*. 2020. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2020. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29765/1/AprendizagemDesenvolvimentalAtividade.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2025.

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*. Curitiba: CRV/Uberlândia: Edufu, 2021. p. 232-245.

JESÚS, S. F. de. *Formação continuada de gestores pedagógicos com a Obutchénie por unidades: análise na perspectiva de L. I. Bozhovich*. 2022. 328f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação. Uberlândia, 2022. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/37622>. Acesso em: 19/03/2025.

LONGAREZI, A. M. *Atividade. Sujeito. Personalidade: estudo na abordagem do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin*. 2024. 162f. Tese (Promoção para classe E - Professor Titular) – Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Uberlândia, 2024. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/43845/1/AtividadeSujeitoPersonalidade.pdf>. Acesso em: 19/03/2025

LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (orgs.). *Didática crítica no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2023. 328 p.

PUENTES, R. V. V. V. Davidov e V. V. Repkin: aproximações e distanciamentos a respeito da Teoria da Atividade de Estudo (TAE). *Educação em Análise*, v. 7, 2022a. p. 28-57.

PUENTES, R. V. A concepção de desenvolvimento no sistema psicológico-didático Elkonin-Davidov-Repkin. *Educativa* (Goiânia online), v. 25, p. 1-27, 2022b.

PUENTES, R. V. V. V. Repkin: concepção de sujeito da atividade de estudo (1990-2021). *Obutchénie*. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, v. 7, 2023. p. 1-38.

PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. V. V. *Repkin: vida, pensamento e obra*. 1ed. Goiânia: Phillos Academy, 2021. v. 1. 176p.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Uma introdução à Didática Desenvolvimental soviética e suas diferentes interpretações no âmbito Latino-americano (Brasil, Cuba e México). *Linhas Críticas*, Brasília, UnB, v.24, 2018. p. 278-283. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/23823/21492>. Acesso em: 19/03/2025.

PUENTES, R. V.; MITJÁNS MARTINEZ, A. Teoria da aprendizagem desenvolvimental: (TAD): uma análise de sua concepção de desenvolvimento à luz da teoria da subjetividade. In: CAMPOLINE, L. de O.; SANTOS, G. C. S. (Org.). *Desenvolvimento e aprendizagem: contribuições atuais da teoria cultural-histórica da subjetividade*. 1ed. Curitiba: CRV, 2023. v. 1, p. 83-104.

VIGOTSKI, L. S. Análise pedológica do processo pedagógico. In: VIGOTSKI, L. S. *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva: seleção de artigos*. (1935). São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 269-306.

Presentación

El libro *Actividad de Estudio. Educación Desarrolladora. Personalidad* reúne en una sola obra la discusión de al menos tres categorías teóricas fundamentales para el campo de la psicología histórico-cultural y la didáctica desarrolladora: la actividad de estudio, la educación desarrolladora y la personalidad. Ninguna de las tres se concibe de forma aislada en esta obra, ni se presentan de manera lineal o cronológica. Es su naturaleza y configuración como proceso de desarrollo humano lo que la obra se propone problematizar.

Diferentes interpretaciones, producidas por diversos grupos dentro de la teoría histórico-cultural y del aprendizaje colectivo desarrollador, conducen a distintas comprensiones del proceso de constitución y organización de cada una de estas categorías y, fundamentalmente, de las relaciones que se establecen entre ellas. No cabe duda de que estas diferencias tienen implicaciones significativas para la educación escolar y el aprendizaje colectivo desarrollador.

En Brasil, el escenario no es diferente. La discusión en torno al papel de la escuela ha sido objeto de diferencias conceptuales e ideológicas a lo largo de la historia de la educación escolar, tanto en Brasil como en el ámbito internacional. En el contexto actual, ha cobrado aún más protagonismo en los enfoques críticos de la didáctica¹, especialmente dadas las características y el perfil del sujeto y de la sociedad que se han constituido. El neoliberalismo impone un modelo cada vez más competitivo e individualista, con impactos profundamente negativos en la formación y el desarrollo humano de las nuevas generaciones. Esta perspectiva ha llevado a muchos jóvenes, incluso a aquellos con acceso a los contenidos escolares, a adoptar comportamientos alienados, centrados únicamente en sus propios intereses. Entre los diversos factores que sustentan esta realidad, destacamos los límites de un modelo de

¹ Cf. Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023.

escuela restringido al conocimiento académico, concebido como el único objeto de la actividad pedagógica y del aprendizaje colectivo. Una escuela basada exclusivamente en aspectos intelectuales y cognitivos resulta, a nuestro juicio, insuficiente para la formación de una sociedad que, además de dominar los conocimientos científicos y artísticos producidos por la humanidad, sea capaz de actuar de forma ética, consciente y teóricamente fundamentada, orientada hacia la humanización.

Esto no implica minimizar la importancia de los conceptos científicos en el proceso de escolarización. Al contrario, el conocimiento científico, históricamente desarrollado por la humanidad, debe ser objeto de aprendizaje colectivo para todos los pueblos; y la escuela es la institución socialmente responsable de garantizar ese acceso. Sin embargo, en un enfoque orientado al desarrollo humano, el dominio del concepto no puede concebirse como un objetivo final, sino como un medio para el pleno desarrollo de las máximas capacidades humanas; un medio para el aprendizaje colectivo desarrollador, en el que la actividad de estudio, la educación desarrolladora y la personalidad son imprescindibles. Desde esta perspectiva, el contenido del aprendizaje colectivo y de la educación desarrolladora es precisamente la neoformación que debe promoverse.

En el ámbito de esta problemática, el libro presenta datos de la tesis de promoción a profesor titular titulada *Actividad. Sujeto. Personalidad. Estudio en el enfoque del sistema didáctico Elkonin-Davidov-Repkin*. (Longarezi, 2024a). Vinculada al proyecto de investigación *El aprendizaje colectivo desarrollador y su campo conceptual en las obras de diferentes representantes de la psicología y la didáctica soviéticas* (Longarezi, 2019a), dicha investigación se desarrolló en el marco de las actividades del *Grupo de Estudio y Pesquisa en Didáctica Desarrolladora y Profesionalización Docente* (Gepedi).

El estudio realizado contempla los conceptos de actividad de estudio, sujeto y personalidad, los cuales caracterizan las dos variantes más potentes del sistema psicológico-didáctico alternativo

soviético desarrollador Elkonin-Davidov-Repkin²: las constituidas a partir de los grupos de Moscú y Járkov. De manera transversal, también incorpora el campo conceptual del aprendizaje colectivo y la educación desarrolladora.

La actividad de estudio, en el enfoque histórico-cultural y desarrollador, ha sido objeto de diversas investigaciones en Brasil³ y América Latina. Sin embargo, son escasos los estudios que analizan sus especificidades a partir del trabajo experimental realizado por distintos grupos de psicólogos, filósofos, fisiólogos, filólogos, metodólogos, didácticos y profesores. En general, predominan las interpretaciones elaboradas, principalmente, por D. B. Elkonin⁴ y V. V. Davidov⁵, representantes del grupo de Moscú, el más difundido

² La denominación adoptada por el Gepedi para este sistema se basa en cuatro aspectos principales que ayudan a dilucidar su comprensión y posicionamiento teórico. El primero se refiere a la naturaleza psicológica y didáctica simultánea del sistema (Puentes, 2022), similar a lo que Davidov (1996f) denominó el sistema psicológico-pedagógico-práctico o el sistema psicológico-pedagógico de naturaleza práctica (Puentes; Longarezi, 2020). Esta comprensión refuerza la inseparabilidad de los fundamentos psicológicos y los principios didácticos que sustentan su estructura y funcionamiento. El segundo corresponde a su caracterización como un sistema alternativo, lo cual se valida por el hecho de que se opone al modelo didáctico oficial y/o tradicional (Puentes; Longarezi, 2020). El tercero abarca la dimensión de desarrollo del sistema, que se guía por la hipótesis de L. S. Vigotski sobre la interrelación entre educación, aprendizaje y desarrollo humano (Davidov, 1996f). Finalmente, para el cuarto aspecto (adoptando la inclusión del nombre de V. V. Repkin en la nomenclatura del sistema), hemos desarrollado un conjunto de argumentos de carácter histórico, político, epistemológico y ético, discutidos en trabajos previos. Cf. Puentes; Longarezi (2020).

³ Cf. Libâneo (2004), Moura (2016), Rosa, Damazio, Silveira (2014), Oliveira; Asbahr (2022); Costa; De Sousa; Cruz; Rogeri (2022), Freitas (2016); Longarezi; Repkina; Repkin; Puentes (2023); Puentes (2023); Puentes; Cardoso; Amorim (2019) y muchas otras.

⁴ D. B. Elkonin fue un psicólogo ruso y uno de los fundadores del grupo de Moscú; nació el 25 de enero de 1904 en Odessa (que en ese momento era parte del Imperio ruso y actualmente está en Ucrania) y murió el 5 de septiembre de 1984, en Moscú/Rusia.

⁵ V. V. Davidov, uno de los precursores del grupo de Moscú, fue un psicólogo y filósofo ruso nacido en Moscú/Rusia el 31 de agosto de 1930 y fallecido el 19 de marzo de 1998.

en países latinoamericanos. El concepto, el objetivo, el contenido y la estructura de la actividad de estudio desarrollados por el grupo de V. V. Repkin⁶ en Járkov eran desconocidos en América Latina hasta hace poco y, recientemente, han comenzado a ser objeto de estudio por parte de un reducido número de investigadores.

A su vez, los estudios sobre el sujeto⁷ y la personalidad⁸ también forman parte de las investigaciones desarrolladas en Brasil, aunque en menor medida, tanto en el contexto de la psicología histórico-cultural como en las teorías del aprendizaje colectivo desarrollador. De hecho, el enfoque del aprendizaje colectivo y de la educación desarrolladora, centrado en el sujeto y/o en la personalidad, ha sido escasamente explorado desde una perspectiva experimental, incluso en la propia antigua Unión Soviética.

El único grupo que asumió al sujeto y la personalidad como objetos de investigación fue el de Járkov, cuyo enfoque, además de ser poco difundido en el país y en diversos territorios latinoamericanos, ha tenido una inserción limitada en dichos estudios. Esta situación representa un perjuicio incalculable para la investigación científica en estos contextos, dado que la concepción del sujeto de la actividad de estudio desarrollada por V. V. Repkin constituye un hito en el campo de las teorías psicológico-didácticas desarrolladoras. Su trabajo experimental en escuelas-laboratorio se centró en el estudio del sujeto como fuente del desarrollo desde una perspectiva revolucionaria de la actividad de estudio. Además, subvencionó investigaciones que dieron lugar a la estructuración de

⁶ V. V. Repkin, considerado el fundador del grupo de Járkov, nació en Mikoláiev/Ucrania, el 25 de diciembre de 1927 y murió, a la edad de 94 años, el 11 de abril de 2022, en Vinítsia/Ucrania.

⁷ Cf. Salencar; Francischini (2018); Zanella (2004); Carcanholo (2021); Brandão (2020); Puentes (2019; 2023a); Longarezi (2024).

⁸ Cf. Salina (2023); Gomes; Tuleski; Alves (2023); Martins (2004); Ferreira (2021); Jesús (2021); Souza (2021); Pereira (2024); Salge (2024); Asbahr; Longarezi (2022); Longarezi (2024).

una teoría psicológico-pedagógica de la personalidad, objeto de los trabajos experimentales de A. K. Dusavitskii⁹.

El autor inició su trayectoria en el campo de la psicología vinculado al grupo de V. V. Repkin, lo que le otorgó una influencia significativa del enfoque desarrollado en Járkov. No obstante, su paulatino distanciamiento del grupo de Repkin y su posterior acercamiento a V. V. Davidov hacen que su obra refleje rasgos teóricos característicos de ambos grupos.

La educación desarrolladora, por su parte, a menudo asociada únicamente a la psicología pedagógica, sigue siendo prácticamente inexplorada en Brasil y en América Latina, especialmente en el campo de la didáctica. En los estudios pedagógicos y didácticos, la atención se ha centrado principalmente en el aprendizaje colectivo desarrollador y en la actividad de estudio, sin considerar la educación desarrolladora como parte constitutiva de este proceso. En tales perspectivas, la escuela continúa enfocándose casi exclusivamente en los aspectos cognitivos, desatendiendo la actividad de estudio como una posibilidad para organizar una educación desarrolladora en la formación de la personalidad.

Este escenario es un indicio de que la didáctica desarrolladora en estos países se ha basado principalmente en trabajos centrados en la actividad de estudio y en el aprendizaje colectivo desarrollador. El énfasis en las condiciones necesarias para el desarrollo del pensamiento teórico como función psicológica superior se fundamenta en las aportaciones de D. B. Elkonin, V. V. Davidov y P. Ya. Galperin. Sin embargo, en una escuela orientada al desarrollo integral del sujeto, no es posible concebir un aprendizaje colectivo desvinculado de una educación desarrolladora, y viceversa. Esta indisociabilidad entre aprendizaje y educación invita a que la propia finalidad de la escuela adquiera nuevos contornos, dejando de limitarse exclusivamente a los procesos cognitivos.

⁹ En este libro, hemos utilizado A. K. Dusavitskii (Alexander Konstantinovich Dusavitskii) porque así es como se conoce al autor en Occidente. En ucraniano se escribe O. K. Dusavitskii (Oleksandr Kostjntynovych Dusavitskii).

En el contexto de esta problemática, la obra presenta análisis de las aproximaciones y distancias entre las variantes del sistema Elkonin-Davidov-Repkin, de Moscú y Járkov, con el propósito de: (1) comprender los puntos de convergencia y divergencia entre las concepciones de actividad de estudio, sujeto y personalidad, basándose en el pensamiento de sus principales representantes, D. B. Elkonin y V. V. Davidov, en Moscú; V. V. Repkin y A. K. Dusavitskii, en Járkov; y (2) analizar la relación que A. K. Dusavitskii establece entre la actividad de estudio, el sujeto y la personalidad como eje integrador de estas variantes.

Los datos analizados son el resultado de una investigación de carácter teórico, respaldada por fuentes orales y documentales. Las fuentes orales consisten en testimonios de las psicólogas ucranianas Natalya V. Repkina, hija de V. V. Repkin, y Maryna Rosen, antigua alumna y discípula de G. K. Sereda y A. K. Dusavitskii, actualmente radicada en Suecia. Las fuentes documentales incluyen obras originales (en ruso y ucraniano) y traducciones (en portugués y español) de los principales representantes de los grupos, entre ellos D. B. Elkonin y V. V. Davidov, V. V. Repkin y A. K. Dusavitskii; además de análisis realizados por V. V. Repkin en coautoría con su hija N. V. Repkina, así como producciones autorales de la propia N. V. Repkina.

El estudio abarca casi setenta años de investigación llevada a cabo por ambos grupos, en un período que va de 1956 a 2024. Esto permitió analizar el surgimiento del pensamiento de estos autores en distintos momentos: (1) de 1956 a 1989, las obras de D. B. Elkonin; (2) de 1972 a 1998, las obras de V. V. Davidov; (3) de 1976 a 2024, las obras de V. V. Repkin, incluidas las escritas en coautoría con N. V. Repkina, cuya producción autoral estudiada abarca de 1993 a 2023; y (4) de 1985 a 2016, las obras de A. K. Dusavitskii.

El proceso de investigación se centró esencialmente en el análisis de las evidencias presentes en las obras de los autores, lo que nos permitió interpretar la teoría de la personalidad desarrollada por el psicólogo y pedagogo ucraniano A. K. Dusavitskii como una

expresión de su esfuerzo por integrar las perspectivas de los grupos de Moscú y Járkov.

El libro, con prólogo de Roberto Valdés Puentes y epílogo de José Carlos Libâneo, se organiza en cuatro capítulos que analizan: (1) los conceptos de aprendizaje colectivo e individual, y de educación desarrolladora; (2) el enfoque de la actividad de estudio en el contexto de ambos grupos; (3) las concepciones y el desarrollo del sujeto y la personalidad en las dos variantes del sistema; y (4) el concepto, la teoría, los fundamentos, la periodización y la estructura de la personalidad en relación con la actividad de estudio.

A partir de este trabajo, fue posible formular análisis originales que sitúan la periodización por edades y la actividad principal que caracteriza cada fase en interfaz con la capacidad de desarrollo, el potencial creativo y las etapas del desarrollo de la personalidad en la primera infancia, la niñez, la adolescencia y la edad adulta. Por primera vez, se articulan las periodizaciones de estos aspectos, realizadas por Elkonin (1956 [1961]; 1971 [2017]) y Davidov (1996c), componiendo un panorama (Cuadro 10) que permite una comprensión integrada de la etapa de desarrollo de la personalidad, el potencial creativo y la capacidad en desarrollo (tal y como los concibe Davidov, 1996c), tomando como referencia la actividad principal que tiene lugar en cada período de edad (según lo establece Elkonin, 1956 [1961]; 1971 [2017]).

Además, se propone una primera periodización del desarrollo de la personalidad desde la perspectiva de A. K. Dusavitskii (Cuadro 11), lo cual constituye una aportación inédita en la literatura. Esta construcción surge del análisis de las dos periodizaciones del desarrollo del sujeto propuestas por Repkin y Repkina (2018 [2023]; 2019), articuladas con las características identificadas para cada una de las etapas del desarrollo del sujeto. De esta integración emergen dos contribuciones: (1) la articulación de las periodizaciones elaboradas por V. V. Repkin y N. V. Repkina sobre el desarrollo del sujeto, tomando como referencia las especificidades de cada fase; y (2) la formulación de una primera

propuesta de periodización del desarrollo de la personalidad según el enfoque de A. K. Dusavitskii.

En este sentido, el libro pone en debate las conexiones que los grupos establecen entre la actividad de estudio, el sujeto y la personalidad. De forma transversal y, en cierto modo, subliminal, introduce elementos que permiten comprender las concepciones de aprendizaje colectivo y de educación desarrolladora que permean el trabajo de los dos grupos.

Se hace un esfuerzo analítico por comprender cómo se configuran estas relaciones en cada uno de los enfoques: los de los grupos de Moscú y Járkov, así como el de la teoría de la personalidad desarrollada por A.K. Dusavitskii, basada en las contribuciones de ambos grupos. Al tratarse de una discusión sin precedentes, se presenta como un punto de partida para futuros estudios que busquen perfeccionar, corregir y profundizar la comprensión de este fenómeno, cuya relevancia se acentúa en el contexto contemporáneo.

Se espera que las discusiones y análisis presentados contribuyan a problematizar el papel de la escuela como institución que, sin minimizar ni relegar el conocimiento científico y artístico, se oriente al desarrollo integral del estudiante como sujeto y personalidad.

Capítulo 1. Aprendizaje colectivo, aprendizaje individual y educación desarrolladora

El aprendizaje colectivo, el aprendizaje individual¹⁰ y la educación desarrolladora son procesos distintos que, en el marco teórico de la tradición histórico-cultural, se encuentran relacionados dialécticamente. En los distintos enfoques y variantes de la psicología pedagógica y de la didáctica desarrolladora, estos tres procesos son comprendidos de maneras diversas, que no siempre convergen.

Al tratarse de conceptos polisémicos, pueden remitir a diferentes enfoques teóricos y asumir significados diversos. La propia noción de aprendizaje colectivo ha sido empleada con diferentes acepciones, incluso dentro de una misma obra, lo que puede dar lugar a ambigüedades y comprometer la lectura e interpretación de la psicología y la pedagogía rusas (Longarezi; Puentes, 2017).

Históricamente, el aprendizaje ha sido abordado en Brasil desde una perspectiva funcional, reflejando su filiación con las teorías del aprendizaje reflejo-asociativo (Davidov, 1996a). En el enfoque tradicional, por ejemplo, la posición pasiva asumida por el alumno sitúa el aprendizaje como una respuesta memorística *ante* contenidos que le han sido previamente presentados. Bajo esta orientación, el aprendizaje se reduce a la mera adquisición de información y demostraciones, limitándose así a la formación de reacciones estereotipadas.

Frente a la perspectiva tradicional, han ido surgiendo enfoques que centran la atención en el alumno y lo valorizan dentro del proceso educativo. Sin embargo, algunos lo hacen desde una visión biologizante que atribuye las condiciones del aprendizaje al alumno

¹⁰ Estos dos tipos de aprendizaje aparecen en la literatura soviética expresados por las palabras rusas: “обучение” (*obutchénie* en forma transliterada) que, a partir de L. S. Vigotski y V. V. Davidov, hemos interpretado como aprendizaje colectivo y “учение” (*utchénie* en forma transliterada) como aprendizaje individual (Puentes, 2024; Longarezi, 2024b).

y a su constitución biológica. Otras, de corte humanista, valoran al individuo y sus necesidades, pero, con frecuencia, carecen de fundamentación teórica, lo que los lleva a recurrir a interpretaciones espontaneístas del aprendizaje y el desarrollo. Desde un punto de vista ideológico-político, estos enfoques acaban reforzando la lógica neoliberal y neoconservadora, aunque este no sea su objetivo declarado.

Sin embargo, el aprendizaje y la educación son procesos fundamentales para la constitución de la condición humana. Nacemos miembros de la especie humana, pero no como individuos plenamente humanos. Nos hacemos humanos mediante la educación y el aprendizaje del legado socio-histórico-cultural humano-genérico (Leontiev, 1978). Aunque intervienen de manera distinta, ambos procesos constituyen condiciones esenciales para la humanización.

No es necesario extenderse para afirmar que, desde una perspectiva histórico-cultural y desarrolladora, el aprendizaje colectivo, el individual y la educación no se conciben como procesos derivados de una condición pasiva de la persona, ni entienden la humanización como un proceso de desarrollo madurativo de las condiciones biológicas, en detrimento de las socio-históricas. Desde ese punto de vista, basarse únicamente en los atributos individuales, a partir de un enfoque biologicista y espontaneísta, sustentada en una concepción ideológico-política de una constitución humana estratificada e individualizada, resulta en una contradicción insostenible. Esta concepción es típica de los planteamientos neoliberales apoyados en la lógica del capital.

Por otra parte, desde nuestra perspectiva, el aprendizaje es un proceso sociohistórico en el que la persona se constituye como sujeto de su propio desarrollo, lo que implica que es fuente de su propio desarrollo¹¹. De este modo, condiciones culturales y biológicas, así como procesos externos e internos, se encuentran en tensión y conforman un sistema dialéctico en el que el sujeto no es

¹¹ Cf. Repkin (1997 [2019]); Repkin; Repkin (2018 [2023]; 2019); Puentes (2019; 2023a).

simplemente una expresión y ni un mero resultado de la actividad de otros, tampoco de su propia actividad. De hecho, la concepción del sujeto como fuente de desarrollo lo libera de cualquier relación determinista, aspecto que será desarrollado con mayor profundidad más adelante.

En un sentido microestructural, el aprendizaje colectivo e individual, así como la educación desarrolladora, son procesos esenciales para la constitución humana. Y en un sentido macroestructural, los factores sociales, culturales e históricos adquieren una importancia igualmente decisiva. En cualquier caso, es el sujeto, como unidad dialéctica, quien se constituye a través de un proceso interno, inseparable de su relación con la producción de lo social y lo cultural. Es el sujeto quien produce las condiciones externas (tanto en su dimensión material como simbólica) y quien se produce a sí mismo en este proceso. Para Vigotski (1933/34 [2017], p. 35),

[...] el hombre es un ser social que, fuera de la interacción social, nunca desarrollará en sí mismo esas cualidades, esas propiedades que se han desarrollado como resultado de la evolución histórica de toda la humanidad.

Sin embargo, tanto la «interacción social» como el «resultado de la evolución histórica humana» se derivan de las propias acciones del ser humano. Es fundamental considerar la naturaleza dialéctica que atraviesa tanto la constitución humana como la histórico-social. En una de sus últimas conferencias, Vigotski (1933/34 [2017]) introdujo un concepto clave para la psicología pedagógica materialista histórico-dialéctica, entonces en pleno desarrollo: *perezhivanie*. Traducido en Brasil como «vivência» o «experiencia emocional», el término *perezhivanie* designa la manera en que una persona elabora lo que el entorno le proporciona; se trata de «una unidad indivisible de las características de la personalidad y las particularidades de la situación» (Vigotski, 1933/34 [2017], p. 22). La *perezhivanie* constituye una unidad dialéctica que expresa, en igual medida e intensidad, la participación del entorno y el desarrollo

psicológico como procesos de constitución humana. Se refiere a la forma en que el sujeto siente, interpreta y experimenta una situación social determinada. En este sentido, representa el modo en que la experiencia actúa sobre el desarrollo psicológico como síntesis de las condiciones objetivas externas (lo que le sucede al sujeto) y la vivencia subjetiva que ese acontecimiento desencadena (afectos, pensamientos y motivaciones).

¿Cómo podemos explicar [...] el hecho de que las mismas condiciones ambientales ejerzan tres tipos distintos de influencia sobre [...] tres niños diferentes? Esto puede explicarse por el hecho de que cada niño tiene una actitud diferente ante la misma situación. [...] cada niño experimentó la situación de una manera diferente. Una de ellas la vivió como un horror inexplicable e incomprensible que la dejó en un estado de impotencia. La segunda lo vivió conscientemente, como un choque entre su fuerte apego y el sentimiento de miedo, odio y hostilidad, que era igual de fuerte. El tercer niño, en la medida de lo posible, lo vivió, como un niño de 10-11 años, como una desgracia [...]. Así pues, parece que como la misma situación fue experimentada por los tres niños de tres maneras diferentes, la influencia que esta situación ejerció en su desarrollo también fue diferente (Vigotski, 1933/34 [2017], p. 20-21).

Este fundamento teórico-metodológico, sobre el que se asientan las bases psicológicas y pedagógicas aquí discutidas, abre posibilidades para comprender que, en el ámbito de la educación, las condiciones externas no determinan mecánicamente las condiciones internas. Del mismo modo, el aprendizaje, la educación y el desarrollo no deben entenderse como procesos que emergen de forma espontánea o meramente biológica.

Una *perezhivanie* es una unidad en la que, por un lado, en un estado indivisible, se representa el entorno, es decir, es lo que se está experimentando - una *perezhivanie* siempre está relacionada con algo que está fuera de la persona -, por otro lado, lo que se representa es mi

propia experiencia de la situación (Vigotski, 1933/34 [2017], p. 21-22, énfasis nuestros).

La «experiencia de la situación», entendida como algo que no es externo a la persona, consiste en la unidad fundante de su condición de sujeto. Por tanto, la constitución humana no puede ser comprendida como el resultado de una relación de determinación. Es la unidad que expresa cómo el sujeto se configura como síntesis del aprendizaje colectivo, del aprendizaje individual y de la educación desarrolladora. El sujeto se autoproduce, en el mismo acto en que produce las condiciones externas como representación, es decir, como unidad indivisible entre lo interno y lo externo. Esto es algo que solamente existe porque se ha producido como representación simbólico-emocional y, por tanto, no está preconcebido. Las condiciones internas y externas se generan simultáneamente, en el mismo movimiento en que el sujeto de una «cierta cosa» se convierte en el sujeto de «otra»¹². En efecto, el sujeto es la propia unidad indivisible.

1.1 Aprendizaje colectivo y aprendizaje individual

Desde una perspectiva histórico-cultural y desarrolladora, el aprendizaje, parte fundamental del proceso de humanización, no se reduce a un único proceso. Las obras de Vigotski (1935 [2024]) y Davidov (1996a) permiten distinguir entre dos tipos de aprendizaje (colectivo e individual), que tienen significados diferentes dentro de la teoría. El aprendizaje colectivo es aquel que se produce con la participación de otras personas, mientras que el aprendizaje individual representa el esfuerzo que realiza el individuo para asimilar un determinado contenido.

Estudios recientes (Puentes, 2024; Sartini, 2025) han identificado dieciocho formas distintas de expresión del aprendizaje (Cuadro 1). A partir de los dos tipos de aprendizaje (colectivo e individual), se combinan diversas dimensiones estructurantes que

¹² Cf. Repkin (1997 [2019]); Repkin; Repkin (2018 [2023]; 2019); Puentes (2019; 2023a).

se organizan en seis fases (individual no escolar, individual preescolar, individual escolar, colectivo no escolar, colectivo preescolar y colectivo escolar), seis niveles (individual espontáneo, individual espontáneo-reactivo, individual reactivo, colectivo espontáneo, colectivo espontáneo-reactivo y colectivo reactivo) y cuatro variantes (individual reflejo-asociativo, individual basado en la actividad, colectivo basado en la enseñanza y colectivo basado en la actividad).

Cuadro 1. Tipos, fases, niveles y variantes de aprendizaje

Tipos	Fases	Niveles	Variantes
Aprendizaje individual (<i>utchénie</i>)	Aprendizaje individual no escolar	Aprendizaje individual espontáneo	
	Aprendizaje individual preescolar	Aprendizaje individual espontáneo - reactivo	
	Aprendizaje individual escolar	Aprendizaje individual reactivo	Aprendizaje reflejo-asociativo Aprendizaje basado en la actividad
Aprendizaje colectivo (<i>obutchénie</i>)	Aprendizaje colectivo no escolar	Aprendizaje colectivo espontáneo	
	Aprendizaje colectivo preescolar	Aprendizaje colectivo espontáneo-reactivo	
	Aprendizaje colectivo escolar	Aprendizaje colectivo reactivo	Aprendizaje basado en la enseñanza Aprendizaje basado en la actividad

Fuente: Elaborado por la autora basado en Puentes (2024, p. 95), Sartini (2025, p. 61), Vigotski (1935 [2024]) y Davidov (1996a).

Con esta configuración, el aprendizaje desarrollador puede caracterizarse como la expresión de una combinación específica de tipo, fase, nivel y variante. De acuerdo con la concepción de Vigotski (1935 [2024]) y el análisis de Puentes (2024), corresponde a un tipo de aprendizaje colectivo, en la fase escolar, a nivel reactivo y en la variante basada en la actividad.

El aprendizaje individual, tal como lo conciben Vigotski (1935 [2024]) y Davidov (1996a), puede adoptar distintas formas organizadas en fases (individual no escolar, individual preescolar, individual escolar), niveles (individual espontáneo, individual espontáneo-reactivo, individual reactivo) y variantes (individual reflejo-asociativo e individual basado en la actividad).

Desde una perspectiva histórico-cultural y desarrolladora, el aprendizaje individual, que forma parte del proceso de desarrollo humano, es basada en la actividad. Este aprendizaje individual no se refiere a una operación interna solitaria, sino a un movimiento impulsado por el esfuerzo personal del sujeto por aprender; y es en este sentido que se constituye como un proceso interno.

V. V. Davidov definió estos dos tipos de aprendizaje:

El aprendizaje colectivo [*обучение*] es la interacción entre alumnos y profesores, la interacción entre el aprendizaje individual [*учение*] y el esfuerzo profesional del profesor (si este último se entiende como «actividad», entonces el aprendizaje colectivo [*обучение*] puede caracterizarse como la correlación entre la actividad de estudio y la actividad pedagógica (Davidov, 1996a, p. 252, traducción y añadidos nuestros).

Aunque de naturaleza diferente, los dos conceptos remiten al fenómeno del aprendizaje.

Utchénie consiste en el aprendizaje individual: «está relacionado con los esfuerzos de los individuos que intentan asimilar uno u otro contenido» (Davidov, 1996a, p. 252). La *obutchénie*, por su parte, se refiere al aprendizaje colectivo: "implica la participación de otras personas en la organización de este proceso. [...] puede caracterizarse

como esa correlación entre la actividad de estudio y la actividad pedagógica" (*idem*) (Longarezi, 2024b, p. 8).

Aprendizaje, humanización y desarrollo, en el marco de esta perspectiva teórica, implican el reconocimiento de la relación dialéctica entre ambos tipos de aprendizaje: el que tiene lugar en la escuela, en situación de actividad y con la participación de otros, que es, por tanto, de naturaleza colectiva y desarrolladora; y aquel que se manifiesta en el esfuerzo que una persona realiza, también en actividad, para asimilar algo, que es, por tanto, de naturaleza individual.

Se trata de dos procesos distintos, pero no independientes. El esfuerzo individual está dialécticamente relacionado con el proceso que ocurre en interacción con el otro, y lo mismo ocurre en la situación inversa. Según V. V. Davidov, el aprendizaje individual es el proceso primario del aprendizaje colectivo:

En el aprendizaje [colectivo], el proceso principal es el del aprendizaje [individual] (o asimilación), ya que los esfuerzos de los profesores se centran en la organización intencional de este proceso primario (Davidov, 1996a, p. 252, traducción y añadidos nuestros).

Desde la perspectiva de la actividad, tal como la caracteriza el enfoque desarrollador, el aprendizaje colectivo tiene como proceso principal el aprendizaje individual. Sin embargo, en nuestra opinión, esta relación no es unidireccional, ya que el aprendizaje individual también influye en el aprendizaje colectivo.

En cualquier caso, el aprendizaje concebido desde un enfoque colectivo, escolar, reactivo y basado en la actividad se caracteriza por ser desarrollador y se produce junto con otros dos procesos que, aunque relacionados, no son idénticos: el aprendizaje individual y el desarrollo.

En resumen, el aprendizaje colectivo desarrollador se refiere a un proceso que ocurre en el contexto escolar, mediante la colaboración con otros, en el que el sujeto participa como actividad.

Además, su proceso primordial es el esfuerzo que realiza el individuo para asimilar nuevos contenidos; es decir, un aprendizaje individual basado en la actividad.

1.2 Educación desarrolladora

La educación desarrolladora, a su vez, corresponde a un tipo más amplio de formación social del ser humano; incluye la formación de valores éticos que configuran su carácter y personalidad. Este proceso ocurre en los diferentes contextos socioculturales en los que se insertan las personas y puede desarrollarse intencionalmente en el ámbito escolar. Se destaca la importancia de un enfoque que promueva, mediante la organización de la educación desarrolladora y el aprendizaje colectivo por medio de la actividad de estudio, la formación de las bases del desarrollo de la personalidad.

Para Dusavitskii (2024), dos principios básicos sustentan cualquier sistema de educación: (1) el principio de la unidad entre aprendizaje colectivo y educación; y (2) el principio de la unidad de contenido - método. Esta segunda unidad puede garantizar la primera, del mismo modo que la integración entre aprendizaje colectivo y educación desarrolladora se manifiesta a través de la articulación entre contenido y método. Esta interconexión no se limita al modelo desarrollador, sino que constituye un aspecto fundamental de cualquier propuesta pedagógica coherente.

[...] en lo que respecta al sistema tradicional de aprendizaje [colectivo], la primacía de la educación es la educación de una persona pasiva, de un objeto. Los métodos de aprendizaje [colectivo], las formas de aprendizaje [colectivo] y el contenido del aprendizaje [colectivo] responden plenamente a este objetivo (Dusavitskii, 2004, p.28, traducción y añadidos nuestros).

Es evidente que la educación y el aprendizaje colectivo funcionan conjuntamente en este sistema, pero se basan en un enfoque que

entiende el contenido como un objetivo final y el método desde una perspectiva teórica reflejo-asociativa. Estos son los fundamentos psicológicos y pedagógicos del sistema tradicional de aprendizaje colectivo. El concepto de educación en este contexto se asocia a tres elementos principales: (1) la condición pasiva del alumno; (2) el contenido como conocimiento concreto-práctico; y (3) el método, entendido como la simple transmisión de este conocimiento mediante modelos prefabricados.

En el sistema moderno de aprendizaje colectivo, en la transición hacia una nueva educación, el conocimiento científico se convierte en el elemento principal y determinante, pero el método, según Dusavitskii (2004), sigue siendo el mismo. En la medida en que la atención no se centra en el desarrollo del alumno como personalidad, su condición de sujeto en el proceso de aprendizaje colectivo se ve comprometida; lo que, para el autor, representa una fuerte contradicción.

En los trabajos de muchos de los psicólogos, filósofos, filólogos y didactas que representan distintas variantes de la tradición histórico-cultural (como L. V. Zankov, D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin, A. K. Dusavitskii, etc.), el aprendizaje colectivo aparece con frecuencia asociado a la educación desarrolladora.

A pesar de ello, en la bibliografía en general no hay preocupación por distinguirlos conceptualmente, y rara vez se especifican con claridad las funciones que cada uno desempeña en los experimentos psicológico-didácticos. No se aclara con precisión qué pertenece al orden de la educación desarrolladora y qué al aprendizaje colectivo, aunque se da a entender.

En otras palabras, aunque los autores mencionan con frecuencia la educación desarrolladora junto con el aprendizaje colectivo, pocos se han dedicado experimentalmente a investigar las condiciones de organización de la actividad de estudio para un tipo más amplio de formación social en el que estén representadas diferentes dimensiones de la constitución humana. Pocos investigaron la actividad de estudio como medio para organizar un tipo de

educación orientada al desarrollo del sujeto y de su personalidad. En general, la atención se ha centrado en el desarrollo del pensamiento teórico, como síntesis de la formación del concepto científico y de los modos generalizados de acción.

Este enfoque, el más extendido en Brasil y América Latina, prioriza una dimensión del desarrollo en la que el sujeto y la personalidad, como finalidades de la educación desarrolladora, quedan en segundo plano. Como resultado, la escuela asume principalmente el papel de desarrollar las funciones cognitivas mediante un tipo de actividad de estudio que tiene como meta el desarrollo del pensamiento del alumno.

Lo cierto es que la actividad de estudio fue orientada, por la mayoría de los grupos, a organizar intencionalmente procesos de aprendizaje colectivo desarrollador, con énfasis en el desarrollo cognitivo. Aunque se defendió el desarrollo integral y se explicitó la necesidad de atender también a las dimensiones volitiva y emocional, se avanzó poco, en términos experimentales, en la estructuración de orientaciones metodológicas en las que estos aspectos se integraran con el desarrollo cognitivo.

Por otro lado, en el enfoque de la teoría de la personalidad, la actividad de estudio desempeña un papel central en la organización de la educación desarrolladora, entendida como un proceso de formación amplia de la condición humana. En este contexto, el objetivo es desarrollar sujetos y personalidades capaces de pensar teóricamente, estableciendo un vínculo diferenciado con el aprendizaje colectivo. El énfasis está en el tipo de actividad de estudio que estructura esta forma de educación orientada a la constitución de la personalidad. Así, el estudio, como actividad principal del joven, puede configurarse como una vía de organizar un proceso educativo comprometido con el desarrollo integral del alumno.

De este modo, la educación orientada al desarrollo y a la formación de la personalidad adquiere un nuevo contenido y otro método. El contenido (la nueva formación que se pretende alcanzar) es la personalidad. El método, en coherencia (unidad) con este

contenido, se fundamenta en la libertad, la independencia y la responsabilidad como condiciones fundamentales. Una personalidad humana en sentido pleno implica ser «[...] una persona libre que actúa de forma independiente y responsable» (Dusavitskii, 2004, p. 32, traducción nuestra). ¿Qué significa esto?

Libertad es libertad de elección. Independencia es lo que he hecho yo mismo, con mis propias manos, dándome cuenta de lo que he hecho. Responsabilidad es reflexión, darse cuenta de que he hecho esto o aquello, etc. Eso es la personalidad (*idem*).

A partir de este enfoque, un sistema de aprendizaje colectivo, en el que la educación desarrolladora desempeña un papel igualmente importante, debe organizarse de tal manera que la actividad de estudio propicie la libertad, la autonomía y la responsabilidad. En la teoría de la personalidad desarrollada por A. K. Dusavitskii, esta es una condición indispensable para la formación de la personalidad: "[...] si intentamos limitar el aprendizaje colectivo a la ciencia, naturalmente no hay educación de la personalidad. Por lo tanto, el propio sistema educativo comienza a desintegrarse" (Dusavitskii, 2004, p. 32, traducción nuestra).

Desde esta perspectiva teórica y epistemológica, el proceso de desarrollo de sí mismo y de la condición humana es lo que llamamos educación. Incluye aspectos de naturaleza moral y de comportamiento y no es lo mismo que el aprendizaje colectivo, ni se restringe al aprendizaje colectivo escolar. De este modo, la educación, al igual que el aprendizaje colectivo, tiene lugar tanto dentro como fuera de la escuela. La educación, como proceso de humanización, puede realizarse en forma de aprendizaje colectivo. Del mismo modo, el aprendizaje colectivo es un proceso de educación.

En la escuela, el aprendizaje colectivo y la educación desarrolladora mantienen entre sí una relación del mismo orden. Lo que distingue la naturaleza de estos procesos en contextos escolares y no escolares es la presencia y/o la calidad de tres elementos fundamentales: la intencionalidad (el «para qué»); el contenido, es

decir, la nueva formación que se pretende desarrollar (el “qué”); y el método (el «cómo»). Así, si la organización de estos procesos, a través de la actividad de estudio (método), se centra en la personalidad (contenido), la función de la escuela va más allá de la dimensión estrictamente cognitiva para asumir un papel formador integral (intencionalidad). Esta perspectiva amplía el papel de la escuela al considerar no solamente el aspecto cognitivo, sino también los aspectos emocionales, volitivos, morales, éticos y conductuales, entre otros.

En este sentido, la educación desarrolladora, el aprendizaje colectivo y el aprendizaje individual son procesos a través de los cuales el ser humano, en cuanto especie, se constituye como sujeto de su propia humanización. Las concepciones de estos tres procesos abordadas en este libro enfatizan el carácter dialéctico de la constitución humana, lo que implica reconocer al ser humano como sujeto de su propia condición.

Comprender esta dinámica como un sistema dialéctico permite asumir una perspectiva de humanización en la que lo colectivo no determina mecánicamente lo individual, así como lo individual no se constituye fuera de una relación dialéctica con lo colectivo. El concepto que aquí destacamos es el del sujeto como fuente del aprendizaje colectivo y del desarrollo de los procesos psíquicos. Esta es la perspectiva psicológico-pedagógica que se propone defender a lo largo de este libro.

Sin embargo, en el ámbito pedagógico y didáctico, la atención se ha centrado casi exclusivamente en el aprendizaje colectivo desarrollador y en la actividad de estudio. La educación, como componente esencial de este proceso, permanece oculta. Como resultado, la escuela sigue centrándose en los aspectos cognitivos, descuidando del potencial de la actividad de estudio como forma de organizar la educación desarrolladora.

Cuando la educación desarrolladora se planifica intencionadamente en el ámbito escolar, adquiere un papel especialmente relevante, pues amplía las posibilidades de desarrollo

de distintas dimensiones del ser humano, tales como la constitución del sujeto y la formación de la personalidad.

¿Es ese el verdadero objetivo de la escuela? ¿Es este el fin último del aprendizaje colectivo y de la educación desarrolladora? En este contexto, surge una cuestión central: ¿cuáles son las neoformaciones que deben promoverse? Considerando que dichas neoformaciones constituyen el contenido esencial de estos dos procesos fundamentales para la constitución humana, ¿cuáles son los contenidos específicos implicados en la educación desarrolladora y en el aprendizaje colectivo?

1.3 El papel de la escuela: el contenido del aprendizaje colectivo y la educación desarrolladora

Desde una perspectiva filosófico-marxista de la educación, la finalidad de la escuela es desarrollar el pensamiento (Ilienkov, 2007); esta es la neoformación que se pretende alcanzar y, por tanto, se establece como su contenido.

En el campo de la psicología pedagógica materialista histórico-dialéctica, la formación y el desarrollo humano requieren un tipo de educación y aprendizaje colectivo que impulse las máximas capacidades humanas. Para Vigotski (1934 [2007]), el «buen» aprendizaje colectivo es aquel que promueve y se adelanta al desarrollo de las neoformaciones mediante la formación de los conceptos científicos. Coincidiendo con L. S. Vigotski, Galperin (1959 [2011]) destaca la importancia de que las acciones mentales se desarrollen junto con la formación de conceptos científicos, señalando así que tanto los conceptos científicos como las acciones mentales constituyen el contenido central del aprendizaje colectivo desarrollador.

En el marco de la teoría del aprendizaje colectivo desarrollador, el grupo de Moscú, dentro del sistema psicológico-didáctico Elkonin-Davidov-Repkin, estudia experimentalmente cómo el pensamiento teórico constituye el contenido de la actividad de

estudio. Entendiendo los conceptos científicos y las acciones mentales como la base de este tipo de pensamiento, los representantes de este grupo los incorporaron como elementos centrales de dicho proceso (Cuadro 2).

En consecuencia, los objetivos de la actividad de estudio, desde el punto de vista de D. B. Elkonin y V. V. Davidov (representantes del grupo de Moscú), consisten en desarrollar el pensamiento teórico, que ellos defendían como una forma de autotransformación del sujeto. V. V. Davidov fue el primero en conceptualizar este tipo de aprendizaje, al afirmar que el papel de la escuela es desarrollar el pensamiento teórico (Davidov, 1972 [1982]):

[...] la escuela debe crear las condiciones para que los niños piensen, es decir, para que desarrollen activamente los fundamentos del pensamiento contemporáneo, para lo cual es necesario organizar un aprendizaje [colectivo] que impulse el desarrollo (lo llamaremos «desarrolladora»). (Davidov, , 1986 [1988], p. 3, traducción y añadido nuestro).

Cuadro 2: El contenido del aprendizaje colectivo y de la educación desarrolladora, base para la delimitación de sus objetivos

Filosofía MHD	Psicología Pedagógica MHD		Teoría del Aprendizaje Colectivo Desarrollador			
			Sistema Elkonin-Davidov-Repkin			
			Grupo de Moscú		Grupo de Járkov	
E. V. Ilienkov	L. S. Vigotski	P. Ya. Galperin	D. B. Elkonin	V. V. Davidov	V. V. Repkin	A. K. Dusavitskii
Pensamiento	Funciones psicológicas superiores; pensamiento conceptual científico	Conceptos científicos y acciones mentales (base del pensamiento teórico)	Autotransformación del sujeto a través del pensamiento teórico	Pensamiento teórico	Sujeto de la actividad de estudio	Personalidad

Fuente: Elaborado por la autora.

Elkonin (1989 [2019]) subraya que el proceso de autotransformación del sujeto incluye el aprendizaje colectivo de modos generalizados de acción en el mundo de los conceptos científicos. Por lo tanto, puede decirse que el papel de la escuela, desde la perspectiva de este grupo, es desarrollar el pensamiento teórico a través de la autotransformación del sujeto.

En el planteamiento del grupo de Moscú, los dos principios que sustentan el sistema de aprendizaje colectivo desarrollador pueden resumirse del siguiente modo:

- (1) la integración entre educación desarrolladora y aprendizaje colectivo se manifiesta a través de un tipo de actividad de estudio, cuya estructura, objetivo y contenido (que se detallarán más adelante) constituyen una forma de organizar ambos procesos (educación y aprendizaje) en la formación del pensamiento teórico.
- (2) el vínculo entre lo que se pretende desarrollar (el contenido) y la forma en que se lleva a cabo este desarrollo (el método) se hace evidente en la correspondencia entre la nueva formación que se busca (el pensamiento teórico) y la manera en que se organiza la actividad de estudio, centrada en acciones que enfatizan la dimensión cognitiva, en la forma de pensamiento teórico.

Estos principios constituyen la base de los fundamentos psicológicos y pedagógicos del sistema de aprendizaje colectivo y educación desarrolladora, desde la perspectiva del grupo de Moscú. El concepto de educación, fundamentado en el enfoque de este sistema, se basa en tres aspectos centrales: (1) la condición de que el estudiante sea activo; (2) el pensamiento teórico como contenido del aprendizaje colectivo, como una nueva formación a desarrollar; y (3) el método, concebido como una forma específica de actividad de estudio en la que la asimilación de lo conocimiento escolar se produce mediante la resolución de tareas de estudio por medio de procedimientos en los que el estudiante reproduce, de forma

simplificada y abreviada, acciones de investigación; en otras palabras, el método de casi-investigación.

El grupo de Járkov, por su parte, centró sus esfuerzos experimentales en investigar las condiciones necesarias para que el sujeto y la personalidad emerjan en el proceso de producción de la actividad de estudio. De este modo, el sujeto y la personalidad constituyen las neoformaciones que se espera que se desarrollen, constituyendo así el contenido del aprendizaje colectivo y la educación desarrolladora (Cuadro 2).

Desde esta perspectiva, se definen los objetivos de la escuela desde la perspectiva del trabajo experimental de Járkov. V. V. Repkin, fundador y líder del grupo, coordinó diversos estudios que le llevaron a afirmar que la finalidad de la actividad de estudio es desarrollar al alumno como sujeto y personalidad, siendo el pensamiento solamente una de sus dimensiones. Para el psicólogo, filósofo y filólogo ucraniano, la actividad de estudio debe llevar a los estudiantes a convertirse en «maestros de sí mismos» (Repkin, 1997 [2014]).

El papel de la escuela, desde este enfoque, es desarrollar al sujeto de la actividad de estudio, es decir, «[...] desarrollar al individuo precisamente como sujeto de la acción transformadora, y su desarrollo como personalidad es una continuación de este proceso, llevado a cabo principalmente fuera de la escuela» (Repkin; Repkina, 2019, p. 38-39). De este modo, el objetivo del aprendizaje colectivo y la educación desarrolladora «consiste en organizar actividades de estudio en las que el alumno participe no como objeto de aprendizaje [colectivo], sino como sujeto que autoaprende y se autotransforma» (Repkina, 2011, p. 1, añadido nuestro).

A. K. Dusavitskii, que formó parte del grupo dirigido por V. V. Repkin, centra su investigación en las condiciones de estudio que favorecen el desarrollo de la personalidad. Desde esta perspectiva, atribuye a la escuela el papel central de promover dicho desarrollo (Dusavitskii, 1996a). Para el autor, el objetivo del aprendizaje colectivo y de la educación desarrolladora es promover un tipo de

formación humana basada en el interés, el ideal y el carácter (componentes de la estructura de la personalidad), a partir de los cuales el alumno pueda llegar a ser libre, independiente y responsable. En otras palabras, se trata de la constitución de la propia personalidad como objetivo de la educación.

El enfoque del grupo de Járkov, que considera al sujeto y a la personalidad como el contenido de la educación desarrolladora y del aprendizaje colectivo, sitúa objetivamente el papel de la actividad de estudio como medio para organizar el aprendizaje colectivo y de la educación desarrolladora en la formación del sujeto y de la personalidad.

Quedan así definidos los dos principios fundamentales que sustentan el sistema de aprendizaje colectivo desarrollador desde la perspectiva ucraniana:

(1) la unidad educación desarrolladora-aprendizaje colectivo se expresa mediante un tipo de actividad de estudio, cuya estructura, objetivo y contenido (que se profundizará más adelante) constituyen un modo de organizar ambos procesos (educación y aprendizaje) en la formación de la personalidad.

(2) la unidad contenido-método se hace explícita por la congruencia entre las neoformaciones que se pretenden formar (sujeto y personalidad) y el método de organización de un tipo de actividad de estudio que se configura como vía de desarrollo del sujeto y de la personalidad.

Estos son los fundamentos psicológicos y pedagógicos básicos del sistema de aprendizaje colectivo y educación desarrolladora del grupo de Járkov. El concepto de educación en este sistema está asociado a tres elementos principales: (1) la condición de que el alumno está en actividad; (2) el sujeto y la personalidad como contenido de la educación, las nuevas formaciones que se pretenden constituir; y (3) el método, entendido como un tipo especial de actividad de estudio, en la que el alumno deja de limitarse a resolver

tareas planteadas por el profesor y pasa a elaborar su propia tarea: una actividad de estudio que se transforma en una actividad de la personalidad.

La forma en que el aprendizaje colectivo y la educación desarrolladora se conciben y se articulan está relacionada con la concepción de la actividad de estudio y la comprensión del contenido y el método de la autotransformación del alumno. Dado que existen diferencias evidentes entre los grupos de Moscú y Járkov, trataremos estas especificidades con el objetivo de comprender los aspectos determinantes de cada uno de estos enfoques y buscar aportaciones para analizar la teoría de la personalidad elaborada por A. K. Dusavitskii; a partir de un proceso en el que se integran elementos de las dos variantes del sistema psicológico-didáctico Elkonin-Davidov Repkin.

Capítulo 2: Actividad de estudio en el contexto de los grupos de Moscú y Járkov

La actividad de estudio, componente principal del aprendizaje colectivo desarrollador en el enfoque del sistema Elkonin-Davidov-Repkin, consiste en la forma universal de desarrollo psíquico. Expresa el núcleo de la relación educación-aprendizaje-desarrollo que, como tesis central de L. S. Vigotski, orientó todo el trabajo en el campo de la psicología pedagógica y, en especial, del aprendizaje colectivo desarrollador.

La teoría psicológico-pedagógica de la actividad de estudio, elaborada como resultado del trabajo experimental de diferentes grupos, entre ellos los de Moscú y Járkov, constituye un gran sistema teórico en el que se interrelacionan varias teorías auxiliares¹³.

Las actividades experimentales desarrolladas dentro de los grupos son expresión de posiciones divergentes en cuanto al contenido del aprendizaje colectivo y la educación desarrolladora, es decir, lo que se pretende desarrollar por ambas vías. Para el grupo de Moscú, el objetivo es desarrollar el pensamiento teórico, mientras que para el de Járkov es desarrollar al estudiante como sujeto y personalidad (Repkin; Repkina, 2019; Asbahr; Longarezi, 2022). Estas diferencias dan lugar a conceptos, estructuras y formas de organización del aprendizaje colectivo y la educación específicos, que los caracterizan como variantes del sistema.

A. K. Dusavitskii, basándose en la teoría de la personalidad, integra elementos de ambos grupos, lo que representa, por un lado, una importante contribución y, por otro, un enorme desafío.

¹³ Teorías auxiliares: (1) diagnóstico; (2) generalización; (3) pensamiento teórico; (4) ascenso de lo abstracto a lo concreto; (5) cooperación; (6) comunicación; (7) transición de un nivel a otro; (8) modelización; (9) formación docente; y (10) experimento formativo. Cf. Puentes y Longarezi (2019), Zuckerman (2011) y Davidov (1991 [2019]).

Dimensionar el esfuerzo de conjugar dos enfoques con planteamientos singulares exige comprender estas especificidades.

2.1 Actividad de estudio y pensamiento teórico: aportes del grupo de Moscú

La teoría de la actividad de estudio en el enfoque del grupo de Moscú es el resultado de un conjunto de experimentos orientados por seis objetivos: (1) edificar 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 momento determinado, así como las condiciones que lo determinan; (4) analizar el cambio de un estado a otro, las consecuencias de ese cambio y las condiciones en las que se produce 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 objetivo la autotransformación del estudiante a través del desarrollo del pensamiento teórico. Para la formación y el desarrollo de esta nueva calidad de pensamiento, se ha seguido el método de ascensión de lo abstracto a lo concreto, en el que se utilizan abstracciones, generalizaciones sustantivas y conceptos teóricos (Davidov, 1986 [2019]).

La estructura de la actividad de estudio, tal y como la ha elaborado el grupo, pone de relieve 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 fin de «[...] garantizar que el alumno asimile los conocimientos en el proceso de

resolución autónoma de tareas de estudio que [...] le permitan descubrir las condiciones de origen de dichos conocimientos» (Davidov, 1986 [2019], p. 221); es decir, la lógica y el historial de los contenidos. El conocimiento, tal y como se trata aquí, expresa el resultado del pensamiento y, simultáneamente, el proceso de obtención del mismo (las acciones mentales) (Davidov, 1986 [1988]). Este es el método de cuasi-investigación; procedimiento en el que el alumno reproduce «de manera concisa y reducida, las acciones reales y de investigación» (Davidov; Márkova, 1981 [2019], p. 202).

El núcleo de la actividad de estudio es la tarea,

[...] iniciada por los alumnos, con la colaboración del profesor, mediante la identificación en el material didáctico de las relaciones generales iniciales, junto a las cuales descubren un conjunto de otras relaciones particulares que se expresan en el mismo material. La comprensión de la relación general inicial permite que los estudiantes construyan la abstracción del contenido. A medida que avanza el estudio, perciben la asociación regular que la relación inicial tiene en diferentes situaciones, lo que les permite la generalización sustantiva. El estudio continúa con otras acciones que llevan al estudiante a utilizar abstracciones y generalizaciones para deducir nuevas abstracciones, ahora más específicas. El dominio del proceso de abstracción y generalización para la deducción de otras abstracciones es el principio del proceso de cambio en las estructuras psíquicas iniciales en forma de conceptos. Este proceso conduce a la fijación de una "célula" que se constituye como principio general para orientar a los estudiantes en el proceso de formación de nuevos conceptos (Longarezi, 2023a, p. 193).

El principio del cambio en forma de conceptos es el dominio del proceso de abstracción y generalización para la deducción. Esto permite fijar una «célula» que se constituye como principio general.

Esta organización didáctico-psicológica está orientada por un objetivo, un contenido y una estructura. El análisis de estos tres aspectos a lo largo de 40 años de producción de la teoría (de 1960 a 1998) nos permite observar el ascenso de cada uno de ellos en el

proceso de desarrollo de la propia teoría (Cuadros 3, 4 y 5). En los años 60 y 70, cuando el objetivo de la actividad de estudio es el desarrollo del pensamiento teórico, su contenido consiste en el pensamiento lógico-verbal, en los procesos de asimilación de conceptos teóricos; y la estructura de la actividad se centra en las tareas y acciones.

En la década de 1980, cuando el grupo de Moscú se fija como objetivo de la actividad de estudio aprender modos generalizados de acción en el universo de los conceptos científicos y el contenido principal es la «asimilación de los procedimientos generalizados de acción en la esfera 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 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 llevan a pensar teóricamente 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 parte de 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 los 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 de Moscú (Cuadro 3) tiene su origen en la concepción de D. B. Elkonin (1960/1989 [2019])¹⁴, quien ya en 1960 defendía que la actividad de estudio debía convertirse en una actividad independiente y consciente, una actividad de

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

autoeducación. V. V. Davidov, en ese mismo período, que se extiende hasta las décadas de 1970 y 1980, trabajará con la actividad de estudio, tomando como objetivo el desarrollo del pensamiento teórico. En este sentido, se materializa inicialmente sobre la base de los sistemas de conceptos, luego pasa a la unidad de estos con los modos de acción y, finalmente, a la unidad con los modos generalizados de acción. Esto se pone de manifiesto a finales de la década de 1980, más concretamente en 1989, cuando D. B. Elkonin asume que el objetivo de la actividad de estudio es aprender modos generalizados de acción en el universo de los conceptos científicos, reafirmando su intención de promover cambios en el propio alumno. Solamente en las últimas obras de V. V. Davidov, fechadas en 1996f y 1998, reconoce los límites de tomar solo el pensamiento teórico como finalidad del estudio, destaca la necesidad de incluir los motivos que llevan a pensar teóricamente y asume como objetivo de la actividad de estudio el desarrollo del estudiante como sujeto. Cabe destacar que esto no llegó a ser objeto de los trabajos experimentales de los miembros del grupo de Moscú.

Cuadro 3: Ascenso del objetivo de la Actividad de Estudio (AE) en el grupo de Moscú, con énfasis en las contribuciones de D. B. Elkonin y V. V. Davidov (1960-1998)

D.B. Elkonin (1960, 1961)	V. V. Davidov (años 1960)	V.V. Davidov (1972 y años de 1980)	D.B. Elkonin (1989)	V.V. Davidov (1996, 1998)
<p>“La AE [...], debe volverse independiente y consciente, [...] debe transformarse en autoeducación.” (Elkonin, 1960/1989 [2019], p. 157)</p>	<p>Desarrollo del pensamiento teórico</p>	<p>“[...] Davidov (1972) partió del hecho de que el objetivo del aprendizaje [colectivo] es desarrollar el pensamiento” (Repkin; Repkina, 2019, p. 41, añadido nuestro).</p>	<p>“[...] tiene como objetivo aprender modos generalizados de acción en el mundo de los conceptos científicos (Elkonin, 1989 [2019], p. 160). “[...] es la alteración en el propio alumno, su desarrollo. [...] actividad de autotransformación, [...] alteraciones que se producen en el propio sujeto durante su ejecución” (Elkonin, 1989 [2019], p. 160).</p>	<p>Lo importante no es el pensamiento teórico, sino los motivos que llevan a pensar teóricamente introducen las emociones y los deseos. (Davidov, 1998 [2019]). “[...] puede ser el desarrollo del alumno como sujeto de la AE. [...] pero mantuvo como objetivo el desarrollo del pensamiento teórico (Repkin; Repkina, 2019, p. 39).</p>

Fuente: Elaborado por la autora basado en Longarezi (2023b).

El contenido de la actividad de estudio también pasa por un proceso de transformación en la producción del grupo de Moscú (Cuadro 4). En 1961, D. B. Elkonin asume el pensamiento lógico-verbal (la asimilación) como contenido de la actividad y V. V. Davidov, en 1972, 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 la esfera de los conceptos científicos y los cambios cualitativos en el desarrollo psíquico del niño” (Davidov; Márkova, 1981 [2019], p. 45, traducción nuestra). Por último, a finales de la década de 1990, en 1998, reconoce los motivos que llevan a pensar teóricamente.

Cuadro 4: Ascenso del contenido de la Actividad de Estudio (AE) en el grupo de Moscú, con énfasis en las contribuciones de D. B. Elkonin y V. V. Davidov (1961-1998)

D.B. Elkonin (1961)	V.V. Davidov (1972)	V.V. Davidov (1981, 1986)	V.V. Davidov (1998)
El pensamiento lógico-verbal: “asimilación es el contenido fundamental de la AE” (Elkonin, 1961 [2019]).	El pensamiento teórico (Davidov, 1972). “[...] sistema de conceptos teóricos como el contenido principal del aprendizaje desarrollador” (Repkin; Repkina, 2019, p. 41).	El contenido principal de la AE 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; Davidov, 1986 [2019]).	Lo importante no es el pensamiento teórico, sino los motivos que llevan a pensar teóricamente introducen las emociones y los deseos. (Davidov, 1998 [2019]).

Fuente: Elaborado por la autora basado en Longarezi (2023b).

El estudio del ascenso de la estructura de la actividad de estudio en algunas obras de D. B. Elkonin y V. V. Davidov (Cuadro 5), fundadores del grupo de Moscú, nos permite 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 acaba 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 80, 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 integra 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 construcción de la teoría por parte de los miembros del grupo que, incluso cuando V. V. Davidov introdujo las necesidades y los motivos como componentes de la actividad de estudio en 1979, dos años después (en 1981) retoma la estructura anterior. Esto muestra que, en ese 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 necesidades y motivos).

La formación de los motivos educativo-cognitivos solamente es incluida por D.B. Elkonin en la estructura de la actividad de estudio al final de la década de 1980, exactamente en 1989, y V. V. Davidov la amplía solo en uno de sus últimos trabajos, en 1997, en el cual presenta la estructura de la actividad de estudio, incluyendo: 1. Deseos, 2. Necesidades, 3. Emociones, 4. Tareas, 5. Acciones, motivos 6. Medios, 7. Planes cognitivos y volitivos.

Las contribuciones 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 alumnos y libros de orientación metodológica para profesores, y la elaboración de la teoría de la actividad de estudio y las teorías auxiliares. Además, se produjeron 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 estudiantes con conocimientos más particulares y concretos, ya que estos últimos se deducen de lo general y abstracto;
- (2) los conocimientos se asimilan en el proceso de análisis de las condiciones de su surgimiento;
- (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 de los conocimientos;
- (4) los alumnos deben reproducir la relación esencial en modelos objetales que permitan estudiar sus propiedades en forma pura;
- (5) los estudiantes deben saber concretar las relaciones genéticamente iniciales y universales del objeto en el sistema de conocimientos particulares, en condiciones de unidad, que permitan los traslados mentales de lo universal a lo particular y viceversa, y
- (6) los alumnos deben pasar de la realización de acciones en el plano mental a su concretización en el plano externo y viceversa.

Cuadro 5: Ascenso de la estructura de la actividad de estudio en el grupo de Moscú, con énfasis en las contribuciones de D. B. Elkonin y V. V. Davidov (1960-1997)

D.B. Elkonin (1960)	V.V. Davidov (1979)	V.V. Davidov (1980)	V.V. Davidov A.K. Márkova (1981)	V.V. Davidov (1986)	D.B. Elkonin (1989)	V.V. Davidov (1991)	V.V. Davidov (1997)
1.Tarea de estudio 2.Acciones de estudio 3.Acciones de control 4.Acciones de evaluación	1.Necesidades 2. Motivos 3. Tareas 4. Acciones 5. Operaciones	1.Situaciones de estudio (tareas) 2.Acciones de estudio 3.Acciones de control 4.Acciones de evaluación	1.Tarea de estudio 2.Acciones de estudio 3.Acciones de control 4.Acciones de evaluación	1.Necesidades 2. Motivos 3. Tareas 4. Acciones 5. Operaciones	1. Formación de los motivos educativos-cognitivos 2. Tarea de estudio 3. Acciones de estudio 4. Acciones de control 5.Acciones de evaluación	1. Necesidades 2. Motivos 3. Tareas 4. Acciones 5. Operaciones	1. Deseos 2. Necesidades 3. Emociones 4. Tareas 5. Acciones 6. Motivos 7. Medios 8. Cognición y Voluntad

Fuente: Elaborado por la autora basado en Longarezi (2023b).

Por su parte, los conceptos de sujeto y personalidad no desempeñaron un papel destacado en los estudios realizados por el grupo de Moscú. Se hizo hincapié en la formación del concepto científico y de las acciones mentales en condiciones de actividad de estudio. De hecho, para V. V. Davidov es la actividad de estudio la que desarrolla el sujeto, presentándolo como producto de su actividad.

Solo en los últimos años de su vida, V. V. Davidov presenta una estructura de la actividad de estudio, cuyo contenido y objetivo están orientados al desarrollo integral del sujeto. Sin duda, llegar a esta elaboración tiene su relevancia. Sin embargo, no tuvo impacto en las investigaciones experimentales porque estas no se desarrollaron tomando en cuenta dicha aportación. No se incluyeron los aspectos subjetivos de la actividad de estudio (deseos, emociones, etc.) y se centraron en sus aspectos objetivos y operativos.

La gran contribución del grupo de Moscú radica en la delimitación de las acciones necesarias para la actividad de estudio y en la estructura de la actividad que permite el desarrollo del pensamiento teórico. Los aspectos de naturaleza subjetiva, que incluyen experimentalmente el interés, los deseos y las emociones, conforman la contribución del grupo de Járkov.

2.2. Actividad de estudio, sujeto y personalidad: aportes del grupo de Járkov

La tradición de la psicología experimental soviética, no solo en el contexto ruso, sino principalmente en él, fue investigar la relación entre la actividad de estudio y el desarrollo cognitivo del estudiante. Una relación orientada al desarrollo del sujeto y de la personalidad, como un problema fundamental para la psicología del desarrollo, fue el objetivo y la tradición del trabajo realizado por los miembros del grupo de Járkov. La tesis de que el desarrollo de la personalidad se produce en el colectivo fue objeto de la investigación de A. K. Dusavitskii.

Desde la perspectiva desarrollada en Járkov, la actividad de estudio es una forma especial de actividad de autotransformación del sujeto, materializada a través de acciones realizadas por el estudiante con el fin de satisfacer los objetivos establecidos por él mismo o por el profesor. A diferencia de los miembros del grupo de Moscú, cuyo enfoque experimental se centró en las acciones de estudio, el grupo de V. V. Repkin, en Járkov, se preocupó por la tarea de estudio como fuerza motriz para el desarrollo del sujeto y de la personalidad. Sus contribuciones pueden destacarse por: (1) enfoque dado a los estudios sobre el interés cognitivo; (2) aceptación de la tarea de estudio; (3) establecimiento de objetivos y control; y (4) delimitación experimental del desarrollo del sujeto y de la personalidad como fines del aprendizaje colectivo desarrollador.

El sujeto y la personalidad no se conciben como producto de la actividad de estudio que realiza el estudiante. La actividad de estudio es el núcleo de la relación aprendizaje-educación-desarrollo porque es en su realización donde estos elementos se constituyen en unidad. Por eso, la actividad de estudio no precede al sujeto y a la personalidad; son ellos los que producen la actividad y, en ese proceso, se autoproducen. Coexisten como fuente y fuerzas motrices que salvaguardan la existencia recíproca de todos.

En este caso, no es la actividad la que se apodera de la persona, sino que es ella la que se apropia de la actividad, convirtiéndose en su «dueña», su sujeto, y dejando de ser para ella una obligación, prescrita por un papel social asignado, para convertirse en una forma necesaria de su propia vida libre (Repkin, 1997a, p. 7, traducción nuestra *apud* Puentes, 2023a, p. 23).

Según Repkin y Repkina (2023), este tipo de aprendizaje colectivo se caracteriza por cinco propiedades fundamentales:

(1) tiene como objetivo principal la orientación hacia el desarrollo;

- (2) su contenido consiste en un sistema de conceptos teóricos que expresan las bases objetivas de los modos generales de acción que el estudiante debe dominar;
- (3) se orienta por la actividad de estudio como forma elevada de estudio;
- (4) se efectúa como actividad de alumnos y profesores realizada colectivamente; y
- (5) asume como método de aprendizaje colectivo la asignación y resolución de tareas de estudio por parte de los estudiantes junto con el profesor, en un tipo de trabajo de naturaleza cooperativa.

La tarea de estudio, cuyo contenido es encontrar el método para resolver un problema determinado, se concibe como el núcleo central de la actividad de estudio, al igual que para los miembros del grupo de Moscú. Sin embargo, según el enfoque del equipo de V. V. Repkin, la tarea que inicialmente presenta el profesor debe ser redefinida por el alumno. La situación-problema (que reside en el centro de la tarea) genera la necesidad de buscar su solución, cuyo procedimiento se presenta en forma de pregunta. Presentar el problema a resolver es el significado psicológico de la tarea de estudio.

Este proceso implica que el alumno formule la tarea de estudio. Cuando transforma una situación difícil en un problema y establece objetivos para resolverlo, crea una situación de estudio. La búsqueda de la solución al problema hace que la necesidad reconozca su objeto. A medida que se aprende este modo, se forma la capacidad de formular y resolver tareas de estudio. Esto fortalece el «yo» del estudiante, porque, al afirmarse, se enfrenta a un nuevo contenido psicológico que actúa en la personalidad.

Desde 1976, V. V. Repkin defiende los intereses, motivos y metas como parte integrante de la estructura de la actividad de estudio y propone seis componentes:

- (1) la actualización del interés cognitivo-teórico presente;
- (2) la definición del motivo-meta del estudio final;

- (3) la definición preliminar del sistema de metas intermedias y las formas de alcanzarlas;
- (4) la ejecución del sistema de acciones de estudio;
- (5) las acciones de control; y
- (6) las acciones de evaluación (Repkin, 1976a [2019]; Longarezi, 2023a).

El trabajo experimental realizado se basó en estos componentes, que difieren de lo que venía llevando a cabo y difundiendo el grupo de Moscú, cuya estructura de actividad se centraba básicamente en: (1) la tarea de estudio; (2) las acciones de estudio; (3) las acciones de control; y (3) las acciones de evaluación.

La estructura de la actividad de estudio propuesta por el grupo de V. V. Repkin pone de manifiesto una perspectiva que va más allá de la dimensión cognitiva como finalidad de la actividad de estudio. Para el psicólogo ucraniano, lo más importante no es comprender cómo se desarrolla el pensamiento teórico, tradición en el enfoque del grupo de Moscú, sino estudiar el desarrollo del sujeto que piensa teóricamente¹⁵ (Repkin; Repkina, 2019).

V. V. Repkin (1976 [2019]), que ya había introducido los intereses y motivos en la estructura de la actividad desde mediados de la década de 1970, defenderá en la década de 1990 que el objetivo principal de la Actividad de Estudio es llevar al alumno a convertirse en sujeto de la actividad de estudio (Repkin; Repkina, 1997 [2014], 2019). Dicho de otro modo, profesor de sí mismo (Repkin, 1997 [2014]).

Se hizo evidente que desarrollar el pensamiento ignorando la lógica del desarrollo del alumno como sujeto del aprendizaje [colectivo] es simplemente imposible. Por eso, los investigadores de Járkov llegaron a la conclusión de que el objetivo principal del sistema de aprendizaje [colectivo] destinado a preparar a los alumnos para la actividad

¹⁵ Las investigaciones sobre el desarrollo del sujeto en la condición de actividad de estudio se han convertido recientemente en objeto de estudio en Brasil; sin embargo, ya hay muchos trabajos dedicados a ello (Cf. Puentes, 2019, 2023c).

creativa no es el desarrollo del pensamiento en sí mismo, sino el desarrollo de los alumnos como sujetos del aprendizaje [colectivo] desarrollador, que necesitan pensar para resolver sus problemas (Repkin y Repkina, 1997). (Repkin; Repkina, 2019, p. 35, añadidos nuestros).

La función de la actividad de estudio es desarrollar en el alumno las capacidades humanas e incluirlo en el sistema de relaciones sociales, a través del cual podrá aprender las normas sociales y los valores morales. Precisamente aquí reside la naturaleza de este tipo de actividad como aquella que promueve el desarrollo de la personalidad.

En cuanto al contenido de la actividad de estudio, destacamos que, para los miembros del grupo de Járkov, es diferente, dependiendo de la etapa de desarrollo del sujeto de la actividad de estudio: (1) en la primera etapa, es el concepto que fija 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, 2023a).

Tanto el contenido como el objetivo de la actividad de estudio producido dentro del grupo constituyen también una nueva comprensión, distinta de la perspectiva nacida y propagada por el grupo de Moscú. Aunque V. V. Davidov (Davidov, 1986 [2019]; Davidov; Márkova, 1981 [2019]) se refirió, en la década de 1980, a modos generalizados de acción, tomó el pensamiento teórico como su contenido y finalidad.

La idea de D. B. Elkonin sobre la actividad de estudio como forma de autotransformación del sujeto y el principio de los conceptos científicos como objeto específico de la actividad de estudio de V. V. Davidov fueron complementados por V. V. Repkin con una hipótesis muy importante según la cual la actividad de estudio solo puede surgir en el niño como resultado de la reestructuración programada de las formas disponibles de su actividad. El modelo de reestructuración propuesto por él pasó a formar parte de la teoría de la actividad de estudio (Dusavitskii, 2002, p. 45, traducción nuestra).

Esto perfila otra perspectiva para la actividad de estudio, especialmente porque V. V. Repkin desarrolla el concepto de sujeto y lo relaciona con el de personalidad. Para él, el desarrollo del estudiante como sujeto de la actividad de estudio es la primera etapa para el desarrollo de la personalidad de la actividad de estudio.

[...] el desarrollo del sujeto y el desarrollo de la personalidad son dos procesos íntimamente relacionados, pero no idénticos. [...] Sobre la base de lo anterior, cabe destacar [...] que el objetivo principal de la AD es desarrollar al individuo precisamente como sujeto de la acción transformadora, y su desarrollo como personalidad es una continuación de ese proceso que se lleva a cabo principalmente fuera de la escuela (Repkin; Repkina, 2019, p. 38-39).

Esta comprensión llevó a los miembros del grupo a trabajar la actividad de estudio como aquella que se propone formar al sujeto creativo. El desarrollo está, por lo tanto, relacionado con una esfera más amplia que no se restringe a las dimensiones cognitivas e intelectuales; incluye cualidades morales, valores, intereses y necesidades. Y, en este punto, vemos la integralidad de la persona, que no es solo intelecto, sino también emoción, interés y necesidad. En este sentido, el desarrollo de la cognición no puede ocurrir fuera del desarrollo de la personalidad, para lo cual el desarrollo del sujeto de la actividad de estudio es una condición. Este enfoque del grupo de Járkov significa un nuevo enfoque para la actividad de estudio.

Este enfoque provoca importantes enfrentamientos y hace que V. V. Davidov y el grupo de Moscú reconozcan, solo en los últimos años de su vida, los límites de centrar la actividad de estudio únicamente en el pensamiento teórico. Poco antes de su muerte, todavía en el año 1996, V. V. Davidov

[...] estaba de acuerdo con la conclusión de que el objetivo principal del sistema de Aprendizaje [Colectivo] Desarrollador puede ser el desarrollo del alumno como sujeto de la Actividad de Estudio. Sin embargo, también mantuvo su interpretación de este objetivo, al igual

que hizo con el desarrollo del pensamiento teórico (Repkin; Repkina, 2019, p. 39, añadido nuestro).

A. K. Dusavitskii, “al igual que D. B. Elkonin, entiende la actividad de estudio como un proceso de desarrollo de la personalidad en su conjunto y solo entonces como un curso de desarrollo de los aspectos psíquicos individuales” (Dusavitskii; Zaika; Zuev, 2012, p. 148, traducción nuestra). Tener el desarrollo del sujeto y de la personalidad como finalidad del aprendizaje colectivo desarrollador no implica la realización de actividades paralelas a las escolares, la educación de la personalidad no es un complemento de la educación ni un subproducto de ella; no es un epifenómeno ni un añadido al desarrollo intelectual y cognitivo. Es parte integrante de la formación y el desarrollo humano del estudiante y combina dialécticamente elementos del desarrollo tanto del alumno como del profesor.

Según A. K. Dusavitskii, la actividad de estudio debe realizarse en grupo. El autor incluye esta característica en la actividad de estudio como parte fundamental para el desarrollo de la personalidad. En este sentido, esto no se había tenido en cuenta anteriormente, ni por D. B. Elkonin y V. V. Davidov, ni por V. V. Repkin. Para A. K. Dusavitskii, en el proceso de resolución de la tarea de estudio se activan formas de organización de la cooperación entre los niños. La satisfacción producida en el contexto de las relaciones interpersonales lleva al dominio de la función del grupo de referencia para el alumno y se convierte en el principal microambiente para el desarrollo de su futura personalidad. “La transición de la escuela primaria a la adolescencia está marcada por la contradicción entre la necesidad de ser sujeto de la propia actividad y el deseo de cooperar con los compañeros” (Dusavitskii; Zaika; Zuev, 2012, p. 148, traducción nuestra). La actividad principal es la «herencia del contenido objetivo de la actividad colectiva» (Dusavitskii; Zaika; Zuev, 2012, p. 147, traducción nuestra). En el caso del adolescente, la actividad principal es la comunicación según el «contenido objetivo colectivo». Y «[...] el aprendizaje [colectivo]

desarrollador es una forma fecunda y prometedora de desarrollo de la personalidad de quien educa y de quien es educado» (Dusavitskii; Zaika; Zuev, 2012, p. 150, traducción y añadido nuestro). Este proceso se lleva a cabo de forma colaborativa en la zona de desarrollo posible. Por eso, para el autor, el desarrollo de la personalidad solo ocurre en el colectivo.

La actividad colectiva permite a los alumnos aprender normas basadas en nociones de igualdad y desarrollar principios de relación de naturaleza moral. “Estos se interiorizan y posteriormente se transfieren a otros tipos de actividades conjuntas” (Dusavitskii; Rosen, 2010, p. 46, traducción nuestra). Basándose en la concepción del papel de la creatividad de V. V. Davidov, A. K. Dusavitskii entiende que el desarrollo de la personalidad colectiva solo es posible si la actividad que los une es creativa.

Desde esta perspectiva, la actividad de estudio en la etapa escolar primaria permite la formación y el desarrollo de un concepto positivo de sí mismo en la adolescencia. Para ello, es necesario que la actividad de estudio se organice previendo una acción colectiva entre los estudiantes en el proceso de generalización teórica del material de estudio. Una vez formados, los componentes de la actividad de estudio se convierten en una herramienta de autoconocimiento.

Cuando los adolescentes ascienden a la condición de “[...] sujetos de la actividad de estudio, forman un autoconcepto altamente positivo, cognitivamente orientado o positivo-crítico” (Dusavitskii; Zaika; Zuev, 2012, p. 148, traducción nuestra). Comprende que solo en el aprendizaje colectivo desarrollador y, más específicamente, en la actividad de estudio, es posible formar una autoimagen diferenciada y cognitivamente compleja. Si la actividad no permite la formación de un autoconcepto positivo, no constituye un factor formativo de enriquecimiento del autoconcepto. Por eso, “la autoimagen es pobre en contenido y a menudo contradictoria” (Dusavitskii; Zaika; Zuev, 2012, p. 148,

traducción nuestra). En este caso, las características del pensamiento y la autoconciencia no se relacionan.

Durante la formación de la actividad de estudio colectivo, surge un grupo líder, que supera las posibilidades de la propia actividad. Lleva al alumno a una experiencia de comunicación creativa y emocional en otros tipos de actividades socialmente útiles o lúdicas. «Al mantener conexiones activas y emocionales con los alumnos en las actividades de estudio, el grupo establece nuevos valores y patrones de actividad para ellos» (Dusavitskii; Rosen, 2010, p. 46, traducción nuestra).

Al final de la etapa de educación primaria, los alumnos entran en una fase de autonomía y, en este sentido, las tareas se reorientan para que se creen

[...] condiciones psicológicas y pedagógicas para el inicio de la autonomía de las capacidades y habilidades que han adquirido los niños en el proceso de resolución conjunta de tareas de estudio. [...] estamos hablando de la capacidad de reflexionar como condición necesaria para la construcción del autoconcepto en la adolescencia (Dusavitskii; Rosen, 2010, p. 47, traducción nuestra).

De este modo, se crean las bases para el desarrollo de la personalidad.

Los grupos de V. V. Repkin y A. K. Dusavitskii amplían el contenido y el objetivo de la actividad de estudio, considerándolo como el desarrollo del estudiante como sujeto y personalidad de la actividad de estudio. A. K. Dusavitskii introduce el trabajo en colectivos como elemento fundamental en el proceso de formación y desarrollo de la personalidad, en la condición de actividad de estudio.

Las investigaciones realizadas en Járkov, especialmente sobre el tema de la actividad de estudio, trajeron contribuciones importantes a la formulación de la teoría de la personalidad. Solo en Járkov se llevaron a cabo estudios experimentales ampliados e integrados orientados al análisis del desarrollo de la personalidad en la condición de actividad de estudio. Aunque la investigación de la personalidad en

la psicología soviética fue controvertida y se limitó a los «dogmas ideológicos» (Dusavitskii, 1999a [2019]), constituyó un objeto de investigación entre los representantes del grupo de Járkov.

Capítulo 3. Concepción y desarrollo del sujeto de la actividad de estudio

El sujeto fue el punto de partida para el desarrollo de la teoría de la actividad de estudio. Desde su "[...] hipótesis inicial, D. B. Elkonin considera la actividad de estudio como una actividad de autotransformación del sujeto" (Repkina, 2010, p. 149, traducción nuestra). Esta concepción atraviesa la obra del autor, desde su publicación en 1960 hasta la de 1989:

La actividad de estudio [...] debe volverse independiente y consciente, [...] debe transformarse en autoeducación (Elkonin, 1960 [2019], p. 157).

El resultado de la AE es el cambio en el propio alumno, su desarrollo. [...] Se trata, por tanto, de una actividad de autotransformación, cuyo producto son los cambios que se producen en el propio sujeto durante su ejecución (Elkonin, 1989 [2019], p. 160).

D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin y A. K. Dusavitskii, representantes de este sistema psicológico-didáctico, comprenden claramente el significado de la autotransformación y la forma en que se lleva a cabo.

D. B. Elkonin y V. V. Davidov se centraron más en la naturaleza colectiva de la actividad que en su esencia transformadora. Restringen las capacidades creativas del alumno cuando condicionan el aprendizaje colectivo a la organización de las condiciones externas. Para ambos, la autotransformación del sujeto corresponde al dominio de métodos generalizados de acción entendidos como una secuencia de operaciones, a partir de las cuales el significado de las operaciones permanece igual y la asimilación no se expresa como una característica del propio sujeto. A esto, V. V. Davidov lo denominará método general. En consecuencia, se observa, por un lado, una fuerte preocupación por

el desarrollo del pensamiento teórico y, por otro, un escaso énfasis en el sujeto de este proceso.

Según V. V. Davidov, el alumno actúa como sujeto porque, al dominar el método general, determina la composición de las operaciones y resuelve los problemas de forma independiente. Sin embargo, esto restringe sus acciones a lo que ya está definido y limita su capacidad para resolver otros tipos de problemas. El cambio que se produce en el alumno corresponde al dominio del modo general de resolver tareas en la actividad de estudio.

Repkina (2011), basándose en la trayectoria investigadora del grupo de V. V. Repkin, aclara que no es el dominio de los métodos de acción lo que lleva a la autotransformación del sujeto en la actividad de estudio, sino la comprensión de sus bases sustantivas. Coincide con G. A. Zuckerman en que una de las características integrantes del sujeto de la actividad de estudio es el dominio de la capacidad de aprender, e incluso reafirma que «[...] el alumno que no sabe aprender no puede ser su sujeto» (Repkina, 2011, 153, traducción nuestra). Este complejo proceso implica desarrollar

[...] la capacidad de descubrir de forma independiente la insuficiencia de los métodos aprendidos para salir de una situación problemática y determinar los métodos que deben dominarse para ello. Es decir, definir una nueva tarea educativa, establecer estos métodos, evaluarlos desde el punto de vista de su idoneidad para resolver otros problemas de este tipo, así como su uniformidad para todos los participantes en actividades conjuntas. En el proceso de dominio de estas habilidades, se desarrolla la reflexión definitoria, que regula las actividades de estudio, garantizando su independencia (Zuckerman; Venger, 2010) (Repkina, 2011, 153, traducción nuestra) (Zuckerman; Venger, 2010) (Repkina, 2011, 153, traducción nuestra).

Sin embargo, el desarrollo del sujeto de la actividad de estudio solo se produce si se tienen en cuenta las características del contenido de esa habilidad, si se indica lo que el alumno puede aprender. Hay dos interpretaciones distintas de los objetivos del

aprendizaje colectivo en el proceso por el que se forma. En la primera, señalada por el enfoque de V. V. Davidov, el objetivo de la actividad de estudio consiste en desarrollar en el alumno la independencia del estudio; «[...] la capacidad de descubrir y dominar de forma independiente métodos generalmente aceptados para resolver problemas de una clase determinada» (Zuckerman; Venguer, 2010) (Repkina, 2011, p. 153, traducción nuestra). En la segunda, marcada por la posición del grupo de V. V. Repkin, el propósito de la actividad de estudio en el proceso de su formación es «[...] desarrollar una comprensión del significado como la esencia de nuevas situaciones (Repkin; Repkina, 1997). Con ello, el alumno consigue definir nuevas tareas de forma independiente y encontrar formas de resolverlas, es decir, participar en la actividad como sujeto» (Repkina, 2011, p. 153, traducción nuestra).

Apenas en la segunda el aprendizaje colectivo se basa en la comprensión de los métodos de acción, ya que la primera se limita a su asimilación. La diferencia entre ambas reside en la determinación de las condiciones para alcanzar los objetivos deseados, especialmente en el contenido del aprendizaje colectivo y en la interacción de las personas en la actividad de estudio. Para el desarrollo de la comprensión, es importante que el componente principal de los contenidos del aprendizaje colectivo sean las bases sustantivas de las situaciones y los fenómenos.

Estas bases se establecen en forma de conceptos teóricos. Pero no como contenido principal del aprendizaje colectivo desarrollador, tal y como defiende V. V. Davidov. Después de todo, "[...] dominar un concepto teórico no significa solo dominar su contenido, es decir, aquellas propiedades de un objeto que determinan su esencia, sino también aprender a comprender esta esencia" (Repkina, 2011, p. 153, traducción nuestra). Un cambio en la relación entre la asimilación de un método de acción y su objeto solo se produce "[...] si por método de acción entendemos no solo la secuencia de operaciones, sino también sus fundamentos sustantivos" (Repkina, 2011, p. 150, traducción nuestra).

En el contexto de las diferentes posiciones respecto al proceso de autotransformación del sujeto y su relación con la actividad de estudio, surgen concepciones distintas sobre el sujeto, incluso dentro del sistema psicológico-didáctico Elkonin-Davidov-Repkin. Estudios recientes (Puentes, 2019, 2023a) presentan una periodización y una tipología que establecen cinco tipos de sujetos (1. *de la cognición*; 2. *de las necesidades y los motivos*; 3. *individual y colectivo*, 4. *de la emoción*; y 5. *como fuente*) y cuatro estadios (1. *comunicativo*; 2. *de las acciones prácticas*; 3. *comprensivo*; y 4. *creativo*) distribuidos a lo largo de tres períodos: (1) de 1961 a 1970, *sujeto de la cognición*; (2) de 1971 a 1990, *sujeto de las necesidades y los motivos*; y (3) de 1991 a 2021, (a) *sujeto individual y colectivo*, (b) *sujeto de la emoción* y (c) *sujeto como fuente* (Cuadro 6).

El primer período (1961-1970), en el que prevalece la concepción del sujeto de la cognición (Cuadro 6), corresponde al trabajo experimental realizado especialmente por D. B. Elkonin y V. V. Davidov. La atención se centró en el análisis de las acciones de estudio y los motivos para el aprendizaje colectivo quedaron en un segundo plano. La comprensión de que bastaba con dominar los modos de acción y los conceptos científicos para la formación subjetiva de los alumnos, llevó "[...] a una concepción cognitivista del sujeto [...] implicado cognitivamente en la actividad, pero no como un sujeto motivado y emotivo" (Puentes, 2019, p. 67-68).

El segundo período (1971-1990), del sujeto de las necesidades y los motivos (Cuadro 6), surge de la combinación de las categorías leontianas de necesidades y motivos, expresadas en el pensamiento de D. B. Elkonin, V. V. Davidov y V. V. Repkin. El sujeto de las necesidades y los motivos se concibe como aquel que, además de implicarse en la realización de acciones, es también capaz de sentir la necesidad y la motivación para llevarlas a cabo. Sin embargo, la concepción de que la transformación del niño en sujeto es el motivo que nace del interés por el contenido (modos generalizados de acción y conceptos científicos), que prevalece en los trabajos de D. B. Elkonin y V. V. Davidov, mantiene la naturaleza cognitiva presente

también en el sujeto de las necesidades y los motivos. Por lo tanto, este nuevo sujeto, además de constituirse como sujeto de las necesidades y los motivos, se mantiene como sujeto de la cognición (Puentes, 2019, 2023a).

Cuadro 6: Periodización, tipología, etapas y caracterización del concepto y el desarrollo del sujeto

Períodos	1961 a 1970	1971 a 1990	1991 a 2021					
Tipos	Sujeto de la cognición	Sujeto de las necesidades y de los motivos.	Sujeto individual y colectivo	Sujeto de la emoción	Sujeto como fuente			
Precursores	Elkonin Davidov	Elkonin Davidov Repkin	Zuckerman, Davidov Dusavitskii	Davidov	Repkin			
Estadios				Comunicativo	De acciones prácticas	Comprensivo	Creativo	
Características	Énfasis en el dominio de los modos de acción y de los conceptos científicos.	Se implica en la realización de acciones, pero ahora es capaz de sentir la necesidad y la motivación para llevarlas a cabo. Contenido solo de naturaleza cognitiva.	Fases: 1.Suj. col.: en una acción conjunta. 2.Suj. ind.: de forma autónoma. El segundo solo se forma después del primero.	Emoción y deseo, fuentes de las necesidades y motivos. Necesidad y deseo son la base de las emociones.	0-4/5 a Proceso intenso de comunicación. Auto-transformación por la exp. ind.	5/6- 8/9 a Desarrollo a partir de normas culturales. Ocurre por medio de percepciones, conceptos y modos de acción.	8/9-10/11 a Cambio en la autoimagen en la comprensión de sí y de las posibilidades de actividad.	> 11/12 a Comprensión de las posibilidades de participar en una actividad creativa.

Fuente: Elaborado por la autora con base en Puentes (2019; 2023a); Zuckerman (1990); Davidov (1996b); Repkin e Repkina (2019) e Dusavitskii (2001).

El tercer período (1991-2021) comprende tres tipos diferentes de sujetos: (1) *sujeto colectivo e individual*, (2) *sujeto de la emoción* y (3) *sujeto como fuente* (Puentes, 2019). El primero de ellos, *el sujeto colectivo e individual* (Cuadro 6), fue desarrollado en la década de 1990 por G. A. Zuckerman y V. V. Davidov, y posteriormente asumido por A. K. Dusavitskii. Esta concepción entiende que existen dos tipos de sujetos, de los cuales el segundo depende del primero. El *sujeto colectivo* se constituye cuando el niño desarrolla la capacidad de aprender como acción conjunta, lo que ocurre en la etapa de la escuela primaria. El *sujeto individual* implica el dominio de la capacidad de aprender de manera autónoma, que se constituye tras la formación del sujeto colectivo, en la que se desarrolla la capacidad de aprender en colectivo. La capacidad de aprender que caracteriza al sujeto individual, para los autores, se constituye al final de la adolescencia (Davidov, 1996a, 1996b; Dusavitskii, 1996a, 1996b).

El sujeto de la emoción, según el período comprendido entre 1991 y 2021 (Cuadro 6), fue objeto de análisis por parte de Davidov (1998 [2019]) en uno de sus últimos trabajos a finales de la década de 1990. Las emociones y los deseos aparecen como fuente de necesidades y motivos. El autor demuestra cómo las necesidades se manifiestan a partir de expresiones emocionales, constituyendo, junto con los deseos, la base de las emociones. Reelabora la estructura de la actividad, incluyendo estos nuevos componentes: deseos, necesidades, emociones, tareas, acciones, motivos para las acciones, medios utilizados para ejecutar las acciones, planes de cognición (percepción, memoria, pensamiento, imaginación y creatividad) y voluntad (la atención como control) (Davidov, 1998 [2019]). Lo que caracteriza al *sujeto de la emoción* es el núcleo de esta nueva estructura, compuesto por: necesidades, emociones y deseos (Puentes, 2019, 2023a).

Por último, el tercer tipo, *sujeto como fuente* (Cuadro 6), fue desarrollado por V. V. Repkin a partir de cuatro etapas: (1) sujeto comunicativo, (2) sujeto de acciones prácticas, (3) sujeto comprensivo y (4) sujeto creativo. La fase del *sujeto comunicativo* se

caracteriza por un proceso de comunicación intensa y rica que se hace peculiar desde la infancia hasta los 4/5 años, donde las acciones de autotransformación se orientan por la experiencia individual. El *sujeto de las acciones prácticas* se desarrolla a partir de normas culturales, como la escritura, la lectura, los cálculos matemáticos, etc. En esta fase, la conciencia cultural se expresa inicialmente a través de percepciones y luego a partir de conceptos y análisis de los componentes del modo de acción. La condición de sujeto de las acciones no se limita a la experiencia individual, lo cual es característico del período de edad que va de los 5/6 años a los 8/9 años. La fase del *sujeto comprensivo* se expresa mediante un cambio en la autoimagen, en la comprensión de sí mismo y de las posibilidades de actividades, que se produce entre los 8/9 años y los 10/11 años. El *sujeto creativo*, por su parte, cierra el ciclo, después de los 11/12 años, en un momento en que el alumno busca comprender tanto las diferentes posibilidades de incluirse en una actividad creativa como las condiciones para formarse como persona creativa (Repkin; Repkina, 2019; Puentes, 2019, 2023a).

Las diferentes interpretaciones de los objetivos de la actividad de estudio en el proceso por el que se forma se relacionan dialécticamente con el contenido y la estructura de la actividad. En este sentido, pueden considerarse sustratos del concepto y el contenido del sujeto de la actividad de estudio. La problemática que aquí se aborda está marcada por posiciones distintas: por un lado, la de V. V. Davidov y G. A. Zuckerman y, por otro, las de V. V. Repkin y N. V. Repkina.

Para Elkonin (1967 [2019]) y Davidov (1996e [2019]), el concepto de sujeto está intrínsecamente ligado al de actividad transformadora, uno de los tipos de actividad de estudio. El niño capaz de realizar de manera colaborativa las acciones de estudio, control y evaluación, con vistas a la realización de la tarea de estudio formulada por el profesor, es el sujeto (Elkonin, 1961 [2019], 1967 [2019]). Para V. V. Davidov, el sujeto es el resultado de la actividad

que realiza, es el portador de la regulación consciente de la actividad (Cuadro 7).

Cuadro 7: Concepciones de sujeto

D. B. Elkonin	V. V. Davidov	V. V. Repkin	A. K. Dusavitskii
Actividad transformadora. Niño capaz de implicarse en la tarea. Niño capaz de realizar acciones de estudio de manera colaborativa.	Niño capaz de realizar acciones de manera colaborativa. Portador de regulación consciente de la actividad. Resultado de la actividad Aquel que porta algo.	Fuente de la actividad. El modo de su existencia. La forma material de existencia de la actividad potencial. Tener y ser capaz de satisfacer la necesidad de autotransformación.	Se expresa como personalidad. Movimiento interno de autoafirmación. El sujeto de interés es la personalidad.

Fuente: Elaborado por la autora.

Repkin (1997 [2019]), por su parte, considera que el sujeto es la fuente de la actividad, el modo de su existencia. Por eso, el sujeto y la actividad tienen una estrecha relación, que delimita, como su finalidad, el desarrollo del sujeto (Cuadro 7). Las cuatro etapas de desarrollo del sujeto de la actividad (sujeto comunicativo, sujeto de las acciones prácticas, sujeto comprensivo y sujeto creativo) se expresaron inicialmente a partir de un proceso (Cuadro 8) en el que el sujeto

[...] se convierte, por lo tanto, en sujeto de acciones culturales relativamente simples (escritura, lectura, cálculo); sujeto de la acción objetual transformadora, que se basa en la comprensión de su significado y del modo general; sujeto del conocimiento, capaz de analizar, en términos de contenido, situaciones prácticas de diferentes tipos; sujeto de la transformación de sí mismo; sujeto de la autodeterminación en la vida; sujeto de la actividad de estudio-profesional y, por último, sujeto de la creación, es decir, una personalidad (Repkin; Repkina, 2018 [2023], p. 46- 47).

Cuadro 8: Estadios del desarrollo del sujeto según las clasificaciones establecidas por V. V. Repkin

Estadios del desarrollo del sujeto Primera clasificación (Repkin; Repkina, 2018 [2023])	Estadios del desarrollo del sujeto Segunda clasificación (Repkin; Repkina, 2019)
-----	Sujeto comunicativo
Sujeto de acciones culturales relativamente simples	Sujeto de las acciones prácticas
Sujeto de la acción objetual transformadora	
Sujeto del conocimiento	Sujeto comprensivo
Sujeto de la transformación de sí	Sujeto creativo/Personalidad
Sujeto de la autodeterminación en la vida	
Sujeto de la actividad de estudio-profesional	
Sujeto de la creación	

Fuente: Elaborado por la autora.

El sujeto creativo / de la creación constituye la última etapa de su desarrollo y se configura como sujeto de la actividad de estudio, es decir, como personalidad de la actividad de estudio. Desde la perspectiva de V. V. Repkin, podemos afirmar que el nivel más alto de desarrollo del sujeto se constituye como personalidad.

Para Dusavitskii, el sujeto puede entenderse como el movimiento interno de la persona que se autoafirma frente al objeto y se expresa como personalidad: “[...] el sujeto de interés es la propia personalidad, su integridad, su esencia, su relación con el mundo” (Dusavitskii, 1996a, p. 12, traducción nuestra) (Cuadro 7).

D. B. Elkonin y V. V. Davidov coinciden en la concepción de sujeto como aquel que resuelve problemas de forma colaborativa. No obstante, mientras el primero se enfoca en la actividad transformadora, el segundo enfatiza la dimensión reguladora, situando al sujeto como portador de regulación y como producto de la actividad.

V. V. Repkin sitúa al sujeto como la propia fuente de la actividad y destaca la esfera de los deseos para satisfacer las necesidades de autotransformación. A. K. Dusavitskii, por su parte, asocia al sujeto con la propia personalidad y pone énfasis en la dimensión autorregulatoria. Su concepción de sujeto, basada en dos planos (colectivo e individual), lo aproxima a la concepción de V. V. Davidov. Cabe señalar que A. K. Dusavitskii, en el mismo período (primera mitad de la década de 1990) en que estos conceptos son desarrollados por G. A. Zuckerman y V. V. Davidov, desarrolla su tesis de Doctor en Ciencias bajo la supervisión de V. V. Davidov y, por tanto, influido por él.

Por tal razón, y para los propósitos del presente trabajo, nos detendremos a precisar y problematizar las concepciones producidas en el período de 1991 a 2021 sobre el sujeto colectivo e individual, tal como han sido propuestas por G. A. Zuckerman y V. V. Davidov —también asumidas por A. K. Dusavitskii—, y sobre el sujeto como fuente, en sus cuatro etapas, tal como fue desarrollada por V. V. Repkin.

3.1 Sujeto colectivo e individual

El sujeto colectivo y el sujeto individual fueron concebidos conceptualmente por G. A. Zuckerman y V. V. Davidov en los años noventa; aunque V. V. Davidov no haya transformado “[...] el estudio del contenido psicológico del sujeto en tema de investigación [...]” (Puentes, 2019, p. 73). Para los autores, la constitución del sujeto se da en dos planos: primero como sujeto colectivo (que estudia de manera colaborativa) y luego como sujeto individual (que estudia de manera autónoma). La perspectiva de dos tipos de sujeto en el enfoque de V. V. Davidov y G. A. Zuckerman se apoya en la comprensión de L. S. Vigotski de que la función psíquica superior en el desarrollo del niño aparece dos veces, en dos planos y/o en dos actividades (Vigotski, 1930 [1995], 1933/34 [1935]): colectiva e individual. V. V. Davidov y G. A.

Zuckerman conciben dos tipos de sujetos y dos tipos de actividades: primero, sujetos y actividades colectivas y, luego, sujetos y actividades individuales. En esta perspectiva, la existencia de ambos en sus dimensiones individuales depende de su existencia en las dimensiones colectivas. Si ambos sujetos se constituyen en actividades (primero colectivas y luego individuales), el sujeto individual (en la condición de actividad individual) solo existe después del sujeto colectivo (en la condición de actividad colectiva), expresándose como su producto:

El sujeto original y genuino de todas las formas de actividad (especialmente la actividad objetivo-práctica) es el sujeto colectivo. Solo al ser incluido en toda la diversidad de formas colectivas de actividad, el individuo adquiere la forma de portador de la autorregulación consciente de su actividad individual (Davidov, 1996b, p. 403, traducción nuestra).

El sujeto, concebido como el portador de la autorregulación consciente de la actividad, se constituye como resultado de la actividad que realiza; lo que señala dos aspectos fundamentales presentes en el pensamiento de V. V. Davidov: (1) el sujeto es aquel que porta algo y no quien lo genera; y (2) la condición de sujeto está asociada a su capacidad consciente de autorregular la actividad. Por sujeto portador, el autor comprende a aquel que posee algo que adquiere como producto de su actividad externa y colectiva para, entonces, constituirse como actividad interna y personal. Por ello, se distinguen dos tipos de sujetos y de actividades (colectivas e individuales).

Estos conceptos se fundamentan en la ley genética general del desarrollo de L. S. Vigotski, así como en las tesis centrales de la teoría de la actividad de A. N. Leontiev; incluso en el reconocimiento del papel rector que tiene la actividad principal sobre el desarrollo en el enfoque propuesto por dichos autores.

L. S. Vigotski comprende “[...] la actividad colectiva como una etapa genéticamente inicial en la formación de la conciencia

humana” (Davidov, 1996b, p. 403, traducción nuestra). Con base en esta premisa, V. V. Davidov trabaja con la categoría de actividad colectiva en su expresión genérica universal, identificando que, por un lado, está “[...] la actividad genérica, es decir, colectiva, históricamente desarrollada de las personas (de ahí hay un paso hacia el concepto de sujeto colectivo) y, por el otro, está la actividad humana individual” (Davidov, 1996b, p. 403, traducción nuestra). Para él, el problema más importante de la relación entre actividades colectivas e individuales reside en la relación entre sujetos colectivos e individuales. Concibe que el sujeto colectivo, de algún modo, (1) antecede al sujeto individual y (2) se manifiesta a través de la actividad objetiva, de la práctica externa, y no por medio de la conciencia del sujeto.

En su ley genética general del desarrollo, L. S. Vigotski señala que el papel principal de la actividad colectiva en la formación de un sujeto individual está relacionado con la naturaleza del ideal. Para el autor, el ideal es un aspecto de la cultura que se configura como producto de la vida y de la actividad social. La conciencia individual es un mecanismo mediado por la cultura como ideal; y los signos, como portadores de cultura, encarnan el ideal. El signo es un símbolo con significado estable producido en una determinada cultura; se constituye en objeto ideal, conductor de la determinación cultural y de la actividad. En el sentido señalado por L. S. Vigotski e incorporado por Davidov (1996b, 1996d) en los conceptos de sujeto colectivo–sujeto individual y actividad colectiva–actividad individual, el ideal (cultural) es determinante de la conciencia individual, pero se caracteriza como supra individualidad. Cuando se sitúa fuera de la persona, separado de la personalidad, asume el papel de herramienta y se presenta como “órgano o medio social” (Vigotski, 1930 [1991]); pero, aun así, compone la conciencia de un sujeto individual.

Desde la perspectiva de A. N. Leontiev, el desarrollo psíquico del niño y la apropiación de la producción humano-genérica se constituyen en un único proceso. Aunque A. N. Leontiev no haya

utilizado el término sujeto colectivo, Davidov (1996d) destaca que sus trabajos presentan los prerrequisitos necesarios para la introducción de esta categoría en la psicología general e infantil. Por ello, V. V. Davidov trabaja el concepto de sujeto colectivo, con base en el enfoque de la actividad desarrollado por A. N. Leontiev

En su perspectiva, es necesario comprender el papel del adulto y, principalmente, la independencia del niño como sujeto individual de la actividad, en el proceso de transformación de la actividad colectiva en actividad individual. El sujeto colectivo es esencial para Davidov (1996d) porque es a partir de él que, en la fase inicial del desarrollo de la actividad social, los adultos desempeñan funciones básicas y el niño puede imitarlo, condición para convertirse gradualmente en sujeto individual. El desarrollo psíquico está vinculado a la transformación de las principales formas de actividad y al desarrollo del sujeto colectivo. Se comprende que los estudios sobre el desarrollo de la psique y, particularmente, de la personalidad, no pueden realizarse al margen del desarrollo del sujeto colectivo de la actividad.

V. V. Davidov aborda las leyes del origen de la conciencia individual y sus principales funciones, estudiando los procesos de asimilación, considerados fundamentales y, desde esta perspectiva, el niño es solo un “devenir sujeto individual”. A su vez, “[...] la actividad conjunta no existe antes ni sin las actividades individuales, y estas últimas no se forman únicamente como resultado de las primeras” (Davidov, 1996d, p. 27, traducción nuestra).

Sin embargo, la actividad colectiva, base fundamental de la conciencia individual, no significa la suma de las actividades de personas individuales. Al contrario, para L. S. Vigotski, la actividad colectiva se constituye en una “etapa genéticamente inicial en la formación de la conciencia”. El propio autor afirma que, al decir externo, se está refiriendo a lo social. Toda función psíquica superior es, en primer lugar, externa, social, porque antes de convertirse en una función interna, se constituye como una relación social entre dos personas. Y en ello reside lo que se denomina proceso de

asimilación: la transición de la actividad colectiva y conjunta de las personas hacia la actividad individual.

Coincidiendo con L. S. Vigotski, V. V. Davidov comprende que el signo es portador de la cultura humana y, en ese sentido, se constituye en medio social, “herramienta psicológica” e instrumento de comunicación. Es decir, el signo es el “medio de determinación cultural (o social) de la actividad individual y de la conciencia individual” (Davidov, 1996b, p. 404, traducción nuestra). El signo asume ese papel mediador cuando la persona comprende su significado; reconoce lo individual como universal. El signo y su significado, como base de la conciencia humana, están vinculados a las acciones de una persona; se constituyen en sus actividades. Para L. S. Vigotski, la constitución de la conciencia individual pasa por: (1) actividad colectiva (social), (2) cultura, (3) signos y (4) actividad individual. Con ello, queremos afirmar en primera instancia que V. V. Davidov asume estos elementos para sustentar los conceptos de sujeto colectivo y sujeto individual.

V. V. Davidov considera que la formación de la conciencia individual se basa en el complejo sistema de relaciones que se establece entre los vínculos de este esquema, guiado por la comprensión del papel que la actividad colectiva y el sujeto colectivo desempeñan en la determinación de la conciencia individual.

Las múltiples conexiones entre estos elementos se materializan en forma de comunicación explícita o implícita entre personas, desarrollada tanto en la actividad colectiva y el uso de signos como en la comunicación implícita. Sin embargo, es importante destacar que la comunicación implícita, basada en el diálogo y la reflexión, es fundamental para la actividad y la conciencia individual.

A partir de este enfoque, V. V. Davidov correlaciona el concepto de “personalidad” con los conceptos de “sujeto de la actividad” e “individuo social”. Caracteriza al sujeto de la actividad individual como el principio formador de un sistema en la explicación de las propiedades psíquicas del sujeto. La diferencia entre el sujeto de la actividad individual y la personalidad reside, para él, en que la

personalidad se expresa como transformación cualitativa del sujeto y, así, se manifiesta en el verdadero acto de creatividad: “[...] la personalidad es el sujeto de la actividad que realiza un nuevo producto espiritual o material. Elaborar este nuevo producto significa realizar un acto de creatividad. Por eso, los conceptos de personalidad y creatividad son inseparables” (Davidov, 1996a, p. 282, traducción nuestra). En otras palabras, la personalidad es un individuo social potencialmente creativo de la realidad objetiva, de la cultura y de sí mismo; como producto de la actividad y del sujeto (Davidov, 1996c). Por lo tanto, la actividad es la fuente del desarrollo del sujeto y de la personalidad, en la perspectiva de V. V. Davidov. Si para el autor la personalidad es producto del sujeto y de la actividad, y el sujeto es producto de la actividad, entonces la personalidad sufre una doble determinación por parte de la actividad: primero, por medio del sujeto, que es producto de la actividad y productor de la personalidad, y segundo, por la propia actividad que la determina (Cuadro 10).

A partir de las influencias del pensamiento vigente en el grupo de Moscú, A. K. Dusavitskii concibe al sujeto colectivo, al sujeto individual y sus relaciones de manera muy cercana a la de V. V. Davidov y L. S. Vigotski; aunque los desarrolla con algunas diferencias. El pensamiento de A. K. Dusavitskii se aproxima, en sus fundamentos, a las concepciones estructurantes de sujeto presentes en dichos autores; al mismo tiempo, se distingue de ellos en sus procedimientos de comunicación explícita e implícita (diálogo y reflexión). Al tomar la estructuración de la lógica actividad colectiva–actividad individual como constitutiva del sujeto colectivo–sujeto individual, tal como lo aborda V. V. Davidov, se establece inevitablemente un diálogo con G. A. Zuckerman, quien, como integrante del grupo de Moscú, también desarrolló estos conceptos. La principal diferencia entre este cuerpo teórico y el pensamiento de A. K. Dusavitskii se expresa en las discrepancias que existen entre las propuestas de diálogos de estudio que aparecen en sus trabajos y en los de G. A. Zuckerman.

El diálogo de estudio, tal como lo propone G. A. Zuckerman, se desarrolla a partir del siguiente movimiento:

[...] profesor – opinión del niño 1 – profesor – opinión del niño 2 sobre la opinión del niño 1 – profesor – opinión del niño 3 sobre la opinión del niño 1 o 2, por ejemplo. En otras palabras, inicialmente, el profesor presenta una opinión, que luego se discute con el primer niño. Este proceso continúa con el segundo niño, quien ofrece su opinión sobre el tema en cuestión, y así sucesivamente. En otras palabras, el diálogo en el cuarto grado es significativo, pero es conducido únicamente por medio del profesor (Rosen, 2024, p. 2, traducción nuestra).

A. K. Dusavitskii, por su parte, propone otra estructura para el diálogo durante la actividad de estudio:

[...] profesor – opinión del niño 1 – opinión del niño 2 – opinión del niño 3 – opinión del niño 1. Ocasionalmente, un diálogo de estudio significativo es iniciado por un niño en el aula. [...] En el cuarto grado, el papel del profesor como mediador ya no es necesario. El profesor puede optar por observar un diálogo significativo entre los niños durante aproximadamente 15 a 20 minutos. Esto es un indicador de la formación de un sujeto de la actividad colectiva en el aprendizaje desarrollador, tal como lo propone Dusavitskii. Significa la desaparición de la función mediadora del profesor en el proceso de aprendizaje [colectivo]. Es posible que los niños se involucren en un diálogo significativo por sí mismos durante casi la mitad de la clase (Rosen, 2024, p. 2, traducción y añadido nuestro).

En este aspecto, A. K. Dusavitskii se aproxima de V. V. Repkin y de la finalidad de la actividad de estudio como aquella que crea las condiciones (a través de la cuasi-investigación y del diálogo de estudio) para que el alumno se convierta en maestro de sí mismo; “[...] para el desarrollo de un sujeto de estudio auto transformable” (Repkin, 1997 [2019], p. 378). Sin embargo, a partir de la concepción de sujeto colectivo e individual de V. V. Davidov, comprende que esto ocurre en una situación grupal.

En el sujeto colectivo, identificó la presencia de un grupo como líder: un grupo de niños que inicia el diálogo de estudio demuestra gran curiosidad y ayuda a los demás a comprender la tarea. A estos niños los denominó núcleo de la clase. Además, examinó de forma significativa la dinámica social del aula como un sujeto colectivo (Rosen, 2024, traducción nuestra).

Para A. K. Dusavitskii, así como para V. V. Davidov, no es posible construir teóricamente ninguna de las categorías centrales de la psicología (“actividad”, “conciencia” y “personalidad”) sin considerar la relación entre sujeto individual y colectivo en su dimensión conceptual. Así, el psicólogo ucraniano se fundamenta en estos conceptos desarrollados por V. V. Davidov.

Dado que su enfoque oscila entre ambas perspectivas y se apoya en el trabajo experimental de V. V. Repkin (para quien el sujeto es uno solo, aquel que asume la condición de fuente), comprende que, al final de la edad escolar primaria, los niños demuestran el deseo de establecer sus propias metas en las actividades de estudio y, por lo tanto, se han desarrollado las condiciones para la transición a una nueva fase del desarrollo. El niño, en este proceso, vive una tensión entre la necesidad de ser sujeto de sus propias actividades y la necesidad de colaborar con sus pares. Este conflicto revela la importancia de organizar la interacción entre sujetos independientes en la actividad de estudio, lo que da lugar a la necesidad del diálogo de estudio. Además, para dominar un nuevo medio de desarrollo es necesario establecer objetivos colectivos, considerando también los objetivos individuales.

En las condiciones de formación de actividades de estudio en la educación escolar primaria, se reestructuraron los fundamentos de la personalidad, llevando a los niños a un nuevo nivel de desarrollo. Esto se expresa en cambios en la autoimagen reflexiva de los alumnos y en la capacidad para la acción moral consciente en situaciones de cooperación. Al final de este período, se crean las condiciones para la transición a una fase cualitativamente nueva de desarrollo. Los niños manifiestan el deseo de establecer metas

propias en las actividades de estudio, lo que genera una crisis en el sistema de relaciones sociales en la escuela; una contradicción entre la necesidad de colaborar con el grupo y la de ser sujeto de sus propias actividades. La organización de las relaciones entre sujetos de la actividad de estudio independientes exige un nuevo componente: el diálogo.

En este nuevo espacio psicológico de relaciones surge, por primera vez, la necesidad del establecimiento de metas, seguida del nacimiento de un nuevo sujeto de la actividad: un colectivo. Aquí ocurre una transición de la actividad conjunta a la actividad colectiva, y de la actividad individual a la actividad de personalidad (Dusavitskii, 2001, p. 6, traducción nuestra).

El diálogo como herramienta ocurre mediante un proceso de transformación mutua de sujetos de actividades colectivas e individuales. Para A. K. Dusavitskii, “el mayor desarrollo del sujeto en cuanto a su autotransformación depende directamente del autodesarrollo del colectivo, de nuevas normas y valores, así como de su transformación en un sujeto de la actividad colectiva independiente” (Dusavitskii, 2001, p. 6, traducción nuestra).

La organización del proceso de formación de la actividad de estudio define la forma de interacción ‘niño-adulto’, ‘niño-niño’ como sujeto-sujeto. En este vínculo interpersonal, el adulto es el sujeto de la actividad pedagógica, cuyo contenido corresponde a la estructura y a los mecanismos de la actividad de estudio (Dusavitskii, 2001, p. 7, traducción nuestra).

La elaboración de la actividad de estudio puede comprenderse, en este caso, como un proceso de constitución de sujetos de actividades individuales y colectivas. Esto no ocurre en la fase inicial, en la que el alumno es sujeto del estudio, pero no sujeto de la actividad de estudio. En esta fase, quien ocupa ese lugar es el profesor. De igual modo, la clase de estudiantes (como grupo) no se constituye en sujeto de la actividad de estudio colectiva, sino en

sujeto de la actividad conjunta. La actividad de estudio se constituye como colectiva únicamente cuando los sujetos de las actividades individuales establecen los objetivos de sus actividades de manera independiente, los fijan en la tarea y encuentran medios para resolverlos. Esta es la condición para establecer la necesidad de autodeterminación del individuo como sujeto individual en la solución de un problema colectivo. Es en esto que reside la diferencia entre sujeto de la actividad individual y personalidad como sujeto de la actividad colectiva. El desarrollo del sujeto individual como personalidad implica que primero haya surgido el sujeto de la actividad colectiva.

3.2 Sujeto como fuente

El concepto de sujeto como fuente fue desarrollado por el equipo de V.V. Repkin. El origen de sus estudios sobre el sujeto puede asociarse a las investigaciones sobre la memoria, objeto de investigación desde la década de 1930, configurado como un problema transversal a la escuela de Járkov. Las investigaciones realizadas por Zinchenko (1939 [1984]) asumieron como una de sus tareas verificar las posibilidades del uso de la memoria involuntaria en la educación escolar. Con esta preocupación, organizó un laboratorio basado en la teoría psicológica de la actividad (Repkina, 2013). V. V. Repkin, por invitación de P. I. Zinchenko, se une al proyecto para ampliar las investigaciones sobre la memoria involuntaria en las escuelas de masas. Desde el inicio de los trabajos experimentales, V. V. Repkin comprende que el modelo escolar vigente no era propicio para el desarrollo porque los objetivos de la tarea de estudio eran establecidos por el profesor, en un modelo que ignora el deseo del alumno por la tarea y su solución.

La primera dificultad a la que se enfrentaron P. I. Zinchenko y sus colaboradores fue el hecho de que los programas experimentales de D. B. Elkonin y V. V. Davidov, al igual que los programas de enseñanza tradicionales, estaban diseñados para que el profesor

estableciera los objetivos de estudio. Una investigación realizada por el equipo de P.I. Zinchenko demostró que, en la gran mayoría de los casos, los objetivos establecidos por el profesor son redefinidos por los alumnos. Esto excluyó la fiabilidad de la memorización involuntaria, que está asociada principalmente a los objetivos reales de la actividad. Así surgió el problema del establecimiento de objetivos por parte de los propios alumnos, es decir, la capacidad de definir objetivos de estudio de forma independiente para sí mismos (Repkina, 2013, p. 1, traducción nuestra).

En el equipo de investigación de P. I. Zinchenko, V. V. Repkin demuestra que las acciones de estudio, más que resolver problemas en tareas de estudio, tal y como trabajaba V. V. Davidov, también permiten su propia producción. La capacidad de establecer objetivos y definir la tarea de estudio de forma independiente fue el punto de partida de las inquietudes científicas que, desde el principio, movilizaron los estudios del equipo de V. V. Repkin (Repkina, 2024).

En sus primeras publicaciones en el Boletín de la Universidad de Járkov, V. V. Repkin ya menciona la autotransformación y los alumnos que se enseñan a sí mismos (Repkina, 2024). Ya en la década de 1970, V. V. Repkin y los miembros de su grupo investigaron el desarrollo del sujeto de la actividad de estudio: "el alumno como sujeto fue objeto de investigación de V. V. Repkin desde el principio. El estudio del sujeto aparece tan pronto como aparece el alumno; sin embargo, como concepto se introduce más tarde" (Repkina, 2024, p. 3, traducción nuestra). Aunque el concepto de sujeto aún no se había elaborado, estaba presente en la concepción de la actividad de estudio de V. V. Repkin, entendida como aquella que permite no solo la resolución de una tarea, sino, sobre todo, su determinación (Repkin; Repkina, 2019). La tarea que, hasta entonces, se establecía antes de la actividad que realizaba el alumno, pasó a concebirse como su resultado.

El punto de partida del concepto de sujeto de V. V. Repkin se basa en la idea de que "[...] la persona no es solo un objeto, sino también el sujeto del aprendizaje [colectivo] y de la educación [del

estudio]" (Repkin, 1976b [2019], p. 313, añadidos nuestros). Cuando se configura como objeto, el aprendizaje colectivo no es desarrollador (Repkin, 1997 [2019]). En el enfoque ucraniano, el sujeto no es aquel que asimila los conocimientos presentados por el profesor, sino aquel que encuentra de forma independiente formas de resolver las tareas y formularlas por sí mismo, aquel que se enseña a sí mismo (Repkin; Repkina, 2023). Desde esta perspectiva, el sujeto deja de ser concebido como producto de la actividad de estudio para ser quien la produce y se autoproduce en ese proceso.

El sujeto es la fuente de la actividad, es el modo de su existencia y, de ninguna otra forma, excepto en la actividad, existe. Así, el sujeto es una forma material de existencia de la actividad, de la actividad potencial. Los términos actividad y sujeto tienen una estrecha interrelación. [...] podemos concluir que el Aprendizaje [Colectivo] Desarrollador es el desarrollo del sujeto (Repkin, 1997 [2019], p. 378).

En otras palabras, Repkina (1993, p. 6, traducción nuestra) afirma que "el sujeto significa tener la necesidad de autotransformación y ser capaz de satisfacerla mediante el aprendizaje colectivo, es decir, desear, gustar y poder aprender". Hay dos elementos centrales que marcan esta concepción del sujeto: (1) la capacidad de aprender y (2) el deseo de aprender. Esto redefine el objetivo final del aprendizaje colectivo desarrollador, que pasa a ser "[...] proporcionar a cada alumno las condiciones para el desarrollo de un sujeto de estudio auto transformable. Ser tal sujeto significa tener la necesidad de cambio personal y ser capaz de satisfacerla a través de la actividad de estudio, es decir, querer, amar y poder aprender" (Repkina, 1993, p. 6, traducción nuestra). Ser sujeto es una condición para que el aprendizaje colectivo se constituya como desarrollador y esto solo

[...] ocurre cuando el compañero del profesor no es un alumno, sino un auto profesor, un profesor de sí mismo. En este caso, no es el profesor quien enseña al alumno, sino el alumno quien se enseña a sí

mismo. La misión del profesor reside en una tarea: ayudar al alumno a enseñarse a sí mismo (Repkin, 1997 [2019], p. 377).

Con ello, el objetivo de la actividad de estudio pasa a ser el desarrollo del sujeto capaz de establecer nuevas tareas de estudio y encontrar formas de resolverlas (Repkin; Repkina, 1997). Se transforma, por lo tanto, en el desarrollo del sujeto de la actividad de estudio, lo que supera el objetivo de desarrollar modos de acción, tal y como defendían D. B. Elkonin y V. V. Davidov.

El concepto de sujeto que Repkin (Repkin; Repkina, 1997, 2019) defiende dentro de su grupo incluye cuatro características fundamentales: (1) el proceso de desarrollo es esencialmente individual y no colectivo, como lo veía V. V. Davidov; (2) el ascenso del niño a la condición de sujeto como fuente de la actividad de estudio y de su propia autotransformación incluye las cuatro etapas ya mencionadas (sujeto comunicativo, sujeto de acciones prácticas, sujeto comprensivo y sujeto creativo; (3) el desarrollo del sujeto es la etapa inicial de la formación de la personalidad (Repkin; Repkina, 2019; Puentes, 2019, 2023a); y (4) la condición de sujeto acompaña todo el recorrido de la actividad de estudio y es su propia fuente.

No se nace sujeto, los mecanismos que lo integran se forman a lo largo de la vida; el sujeto es un estado de la persona basado en las condiciones del tipo de actividad que realiza; no se está siempre en condición de sujeto, solo en esa actividad en la que la creatividad es una necesidad (Puentes, 2023a, p. 22).

Con base en esta nueva concepción, podemos decir que el trabajo experimental que realiza V. V. Repkin le lleva a una teoría del sujeto, y no a una teoría de la personalidad. De hecho, para él, el sujeto puede denominarse personalidad.

El sujeto tiene, de este modo, la creatividad como su cualidad central y, con la actitud transformadora, constituye la parte nuclear de su concepto. Desde la perspectiva de V. V. Repkin, el sujeto se entiende como «[...] una persona capaz de transformar las

condiciones existentes de su vida y, mientras concibe y crea un entorno humanizado, la naturaleza y el mundo pasan a ser objeto de su actividad transformadora, y ella misma actúa como su principio activo, como su sujeto» (Puentes, 2023a, p. 23).

Del conjunto de siete componentes (necesidades, capacidades apropiadas, conciencia, capacidad para determinar objetivos, razón, voluntad y libertad) que integran el contenido psicológico del sujeto, de la actividad de estudio para V. V. Repkin, la razón, el libre albedrío y la conciencia constituyen los principales elementos del sistema que regula la actividad creativa y transformadora. Además, funcionan como cualidades necesarias para constituirse como sujeto de una determinada actividad.

La razón, que permite a una persona superar los límites de la existencia concreta y fijarse objetivos cada vez más nuevos; el libre albedrío, basado en el sentimiento de amor y dignidad humana, que da a la persona la fuerza necesaria para superar el poder de las circunstancias transitorias; la conciencia, que verifica los objetivos elegidos y los medios para alcanzarlos (Repkin, 1997a, p. 11 *apud* Puentes, 2023a, p. 24).

La estructura psicológica del sujeto de la actividad de estudio, por su parte, pasa por dos niveles, en los que se reestructuran sus elementos principales. En el primero de ellos, el periodo escolar primario, la estructura está compuesta por la necesidad universal de acción (que se presenta desde los primeros meses de vida como carencia de comunicación emocional) y por la reflexión (que lleva al niño a distanciarse de sus acciones). En el segundo, al final de la etapa escolar primaria, la estructura se modifica y pasa a estar compuesta por la comprensión (que permite comprender el significado de la base sustantiva del modo generalizado de acción) y por la reflexión definidora (que permite identificar las contradicciones presentes entre el conocimiento que se tiene y el nivel de comprensión necesario para dominar una nueva situación) (Puentes, 2023a).

Con la formación de estos componentes estructurales (de la primera y segunda fase), el alumno es, en primer lugar, sujeto de la actividad de estudio colectiva; después, de la actividad de cuasi-investigación orientada al dominio de un sistema integral de acciones prácticas y, finalmente, de la actividad de estudio cuya tarea es la autotransformación del alumno en sujeto (Puentes, 2023a, p. 25-26).

El "yo mismo" inicial que se realiza en el proceso de resolución de las tareas de estudio se ve alterado por la presencia de contenidos concretos, lo que conduce a la «autoconciencia del alumno en forma de interés», y esto constituye el motivo central que conduce al aprendizaje colectivo desarrollador (Repkina; Repkin, 2012 [2018]).

Capítulo 4. La personalidad en el enfoque histórico-cultural y en el abordaje del sistema Elkonin-Davidov-Repkin

El concepto de personalidad ha sido abordado por diferentes psicólogos, filósofos, didácticos y lingüistas histórico-culturales (L. S. Vigotski, L. I. Bozhovich, A. N. Leontiev, entre otros) y desarrolladores (D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin, A. K. Dusavitskii, etc.). Algunos lo trataron de forma tangencial, otros como núcleo de los estudios sobre los procesos de aprendizaje colectivo y del desarrollo. L. I. Bozhovich y A. K. Dusavitskii son dos de estos autores cuyo trabajo dio lugar a la elaboración de teorías sobre el desarrollo de la personalidad.

El análisis del concepto de personalidad entre estos autores nos permite afirmar que existen diferencias significativas entre ellos. Según Vigotski (1930 [1995], p. 139, traducción nuestra), "debido a la profunda crisis de la psicología, todos los conceptos se han vuelto polisémicos y confusos, y se modifican según el punto de vista básico que el investigador elige sobre el objeto".

L. S. Vigotski, L. I. Bozhovich, A. N. Leontiev, D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin, A. K. Dusavitskii, entre otros, tenían interpretaciones distintas que les llevaron a tratar la personalidad de diferentes maneras, especialmente en lo que se refiere al núcleo y a su fuente de desarrollo; lo que marca al menos dos posiciones. Por un lado, al considerar la actividad como fuente del desarrollo del sujeto y de la personalidad, convergen A. N. Leontiev, D. B. Elkonin y V. V. Davidov, que produjeron en el contexto de Moscú. En este sentido, el sujeto y la personalidad son resultados de la actividad. Sin embargo, divergen en relación con el núcleo de la personalidad. Mientras que para A. N. Leontiev son los motivos, para D. B. Elkonin y V. V. Davidov es la creatividad.

Por otro lado, V. V. Repkin y A. K. Dusavitskii coinciden en que las capacidades creativas (núcleo de la personalidad para D. B.

Elkonin y V. V. Davidov) son cualidades esenciales del sujeto y de la personalidad. Capacidades que son, al mismo tiempo, expresión de su formación y desarrollo. Estos autores, sin embargo, discrepan en cuanto al concepto de sujeto que, para V. V. Repkin, es la fuente del desarrollo y, para A. K. Dusavitskii, se constituye como sujeto colectivo y sujeto individual.

El origen de estas diferentes posiciones se puede encontrar en el campo de la psicología histórico-cultural, más concretamente en los enfoques representados, por un lado, por L. S. Vigotski y L. I. Bozhovich y, por otro, por A. N. Leontiev.

L. S. Vigotski y L. I. Bozhovich entienden la personalidad como la autoconciencia del individuo social y el comportamiento hacia sí mismo; como un proceso interno de formación del sujeto de la actividad como unidad. Para Vigotski (1930 [2006], p. 227), en concreto, la personalidad corresponde a la autoconciencia que surge en la adolescencia. Cuando "[...] el comportamiento de la persona se convierte en comportamiento hacia sí mismo, la propia personalidad se realiza como una cierta unidad". Basándose en esta comprensión, L. I. Bozhovich (1978) denomina personalidad a la autoconciencia como individuo social, expresada en una "posición interior"; las nuevas formaciones psicológicas relacionadas con la formación del sujeto de la actividad, la conciencia y la autoconciencia (Cuadro 9).

A. N. Leontiev, por su parte, destaca que «[...] el concepto de personalidad, al igual que el concepto de individuo, expresa la totalidad de la vida del sujeto [...] representa una formación integral de tipo especial» (Leontiev, 2021, p. 195). Por lo tanto, no se corresponde con las particularidades individuales de una persona, ni se reduce a un fenómeno "[...] complejo de datos morfológicos, fisiológicos y funcionales-fisiológicos, separados y comparados entre sí" (Leontiev, 2021, p. 182). Aunque afirma que "[...] no es una mera copia, [...] es la personificación parcial de una determinada cultura" (Leontiev, 2021, p. 189), considera que "[...] la personalidad es un producto relativamente tardío del desarrollo sociohistórico y ontogenético del ser humano" (Leontiev, 2021, p. 195) (Cuadro 9).

Entiende que el núcleo de la personalidad consiste en una «[...] jerarquía de motivos subordinados de la actividad humana» (Leontiev, 1948, p. 5, traducción nuestra) y, en este sentido, elige los motivos como su agente vital. Dado que en su enfoque el motivo está dirigido al objeto y se corresponde con él, la personalidad tiene una relación de subordinación con la actividad. De este modo, A. N. Leontiev considera que la actividad es la fuente del desarrollo de la personalidad; al igual que, para V. V. Davidov, es la fuente del desarrollo del sujeto.

Para A. N. Leontiev y L. I. Bozhovich, el individuo y la personalidad son lo mismo y expresan la formación del sujeto, la totalidad de su vida. Sin embargo, al igual que L. S. Vigotski, L. I. Bozhovich entiende la personalidad como una unidad, una neoformación «relacionada con la formación del sujeto, la actividad, la conciencia y la autoconsciencia». El proceso de conciencia y autoconsciencia compone la formación del sujeto que se expresa como personalidad. En otras palabras, la personalidad se forma como un proceso en el que emerge el sujeto a través de la toma de conciencia y la autoconsciencia. A. N. Leontiev, sin embargo, señala la actividad como la fuente del desarrollo de la personalidad, situándola como un subproducto de la actividad y, por lo tanto, subordinada a los motivos. Desde su punto de vista, la personalidad no aporta particularidades del sujeto, «[...] es la personificación parcial de una determinada cultura»; es un «producto» del desarrollo socio histórico de la humanidad.

Esta perspectiva apunta a dos posiciones opuestas. Por un lado, L. S. Vigotski y L. I. Bozhovich entienden la personalidad como una neoformación que expresa la toma de conciencia y la autoconsciencia como unidad. Por otro lado, A. N. Leontiev subordina la personalidad a los motivos y la concibe como un subproducto de la actividad, como personificación de la humanidad. Al concebirla como subproducto, legitima la actividad como fuente del desarrollo de la personalidad.

Las concepciones de sujeto y personalidad de V. V. Davidov siguen la misma línea de que ambos se constituyen como resultado de la actividad. Por lo tanto, se basan en la perspectiva de A. N. Leontiev, que trata la personalidad como un epifenómeno. Por otra parte, V. V. Repkin y A. K. Dusavitskii entienden el sujeto y la personalidad como un proceso. Para ellos, el sujeto se autoproduce mientras produce la actividad. Este enfoque de los autores tiene su origen, aunque de una manera bastante diferente e innovadora, en el enfoque de L. I. Bozhovich, para quien la personalidad es la conciencia y la autoconciencia que se efectúa como unidad sujeto-actividad.

La teoría de la personalidad elaborada por A. K. Dusavitskii integra elementos de estos dos enfoques, ya que, por un lado, comprende la existencia de dos actividades, colectiva e individual (de V. V. Davidov y, por lo tanto, también de A. N. Leontiev y L. S. Vigotski) y, por otro lado, expresa la perspectiva del sujeto como fuente del proceso y no como resultado del mismo (de V. V. Repkin y, hasta cierto punto, también de L. I. Bozhovich). Por lo tanto, de manera directa o indirecta, combina los enfoques de L. S. Vigotski, L. I. Bozhovich y A. N. Leontiev.

La perspectiva psicológico-pedagógica, marcada por los representantes de la teoría del aprendizaje colectivo desarrollador en el enfoque del sistema Elkonin-Davidov-Repkin, expresa la influencia de estas diferentes posiciones. Elkonin (1967 [2019]) entiende la personalidad como el niño que tiene la capacidad de resolver tareas, transformarse a sí mismo y apropiarse de los conocimientos de forma autónoma. Sin embargo, para él, el niño no es capaz de establecer ni el modo de su solución ni la autotransformación; se limita a la resolución de tareas. Por eso, en la concepción del autor, la actividad actúa como fuente de la personalidad, es más, la personalidad es su resultado, lo que en este aspecto lo acerca a la concepción de A. N. Leontiev. (Cuadro 9).

Cuadro 9: Conceptos de personalidad en el enfoque histórico-cultural y desarrollador

L. S. Vigotski	L. I. Bozhovich	A.N. Leontiev	D. B. Elkonin	V. V. Davidov	V. V. Repkin	A. K. Dusavitskii
"El comportamiento [...] se convierte en comportamiento para sí mismo, la propia persona se realiza como una cierta unidad" (Vigotski, 1930 [2006], p. 227).	La autoconciencia como individuo social, [...], son nuevas formaciones psicológicas relacionadas con la formación del sujeto de la actividad, la conciencia y la autoconciencia. (Bozhovich, 1978).	"[...] expresa la totalidad de la vida del sujeto [...] representa una formación integral de tipo especial" (Leontiev, 2021, p. 195). "[...] producto del desarrollo socio-histórico y ontogenético del ser humano" (Leontiev, 2021, p.195).	El niño que tiene la capacidad de resolver tareas, transformarse a sí mismo y apropiarse de los conocimientos de forma autónoma (Elkonin, 1967 [2019]).	Es la transformación cualitativa del sujeto como producto de la actividad y del sujeto. El verdadero acto de creatividad. Individuo social potencialmente creativo. "Persona que posee un cierto potencial creativo" (Davidov, 1996c, p. 125).	La definición "[...] más significativa [...] es la de sujeto de creatividad (Davidov, 1996c)." (Repkin; Repkina, 2019, p. 39). "La actividad relacionada con otras personas [...] es una forma de actividad social conjunta; se interactúa, actuando como personalidad." (Repkin, [1997] 2019, p. 377).	"Órgano" especial en la estructura de la psique [...] autonomía moral" (Dusavitskii, 1996a, p. 12, traducción nuestra). Capacidad de elegir tu propio comportamiento, manteniendo tu integridad (Dusavitskii, 1997). Esta capacidad consiste en un acto creativo. "[...] la personalidad es una forma especial de actividad" (Dusavitskii, 1999b, traducción nuestra). "[...] El sujeto de interés es la propia personalidad, su integridad, su esencia ..." (Dusavitskii, 1996a, p. 12, traducción nuestra).

Fuente: Elaborado por la autora.

Por el contrario, V. V. Davidov, V. V. Repkin y A. K. Dusavitskii se distancian de la perspectiva de A. N. Leontiev porque consideran la creatividad como el núcleo central de la personalidad, en lugar de los motivos. Sin embargo, entienden la relación de la personalidad con la actividad de maneras muy diferentes.

Desde la perspectiva de Davidov (1996c, p. 125), la personalidad corresponde a "la persona que posee un cierto potencial creativo" (Cuadro 9) y la fuente para su desarrollo sigue siendo la actividad, lo que, en este aspecto, lo acerca a A. N. Leontiev.

Por otro lado, V. V. Repkin y A. K. Dusavitskii, que también consideran las capacidades creativas como parámetros para la formación y el desarrollo de la personalidad, cambian por completo la fuente de este desarrollo. Para ellos, la fuente del desarrollo no está en la actividad, sino en el sujeto. Al principio, el sujeto "de algo" produce la actividad y el desarrollo en un proceso en el que, simultáneamente, se transforma en sujeto "de otra cosa". Por ejemplo, del sujeto de la comunicación surge el sujeto de la reflexión, y del sujeto de la reflexión surge el sujeto de la actividad de estudio. Es el movimiento de un tipo de sujeto a otro. En este sentido, en un proceso dialéctico produce actividad, desarrollo y a sí mismo. En este aspecto se acercan a la posición de L. S. Vigotski y L. I. Bozhovich en cuanto a la comprensión de que la personalidad no es producto de la actividad, como lo es para V. V. Davidov, sino que se forma en un proceso en el que se constituye el sujeto.

Cabe señalar que V. V. Repkin y A. K. Dusavitskii se acercan a V. V. Davidov en lo que respecta a la creatividad como elemento central para la formación y el desarrollo de la personalidad, y se alejan de él cuando consideran al sujeto de la actividad como la fuente del desarrollo, en lugar de la actividad. V. V. Repkin no considera que este proceso esté regido por la actividad, incluso cuando está de acuerdo con la definición de personalidad de V. V. Davidov. De hecho, afirma que «entre las numerosas definiciones de personalidad, la más significativa y prometedora es quizás la de sujeto de creatividad» (Repkin; Repkina, 2019, p. 39), presentada por

V. V. Davidov (Cuadro 9). Para V. V. Repkin, el sujeto produce la actividad y el desarrollo en un proceso que se autoproduce y "[...] una personalidad es un conjunto de sujetos de actividad [...] es una elección consciente y consciente en todo" (Repkina, 2024, p. 1, traducción nuestra). Por lo tanto, la personalidad no se constituye antes del final de los primeros años de la educación primaria, lo que, en palabras de N. V. Repkina, sería «completamente irrealista». Incluso Repkin ([1997] 2019, p. 377, añadido nuestro) enfatiza que

Solo en la medida en que el hombre se desarrolla como sujeto, se desarrolla como personalidad, porque su actividad nunca es individual [solitaria]. La actividad, relacionada con otras personas o con la participación de ellas, es una forma de actividad social conjunta; se interactúa, actuando como personalidad.

A. K. Dusavitskii coincide con V. V. Repkin en que el sujeto «de algo» emerge como sujeto «de otra cosa» en el proceso en el que produce la actividad y el propio desarrollo. Sin embargo, a esto añade los conceptos de sujeto colectivo e individual de V. V. Davidov y de actividad colectiva e individual de L. S. Vigotski. En esta integración, entiende que el sujeto surge dos veces, primero como colectivo en una actividad colectiva, luego como individual, en una actividad individual. Este parece ser el punto central de integración entre las variantes de Moscú y Járkov, expresado en el interior de la teoría de la personalidad elaborada por A. K. Dusavitskii.

Por un lado, la concepción del sujeto que se produce al elaborar la actividad y, por otro, la comprensión de que este proceso se da en dos planos: colectivo e individual. Estos son elementos estructurantes del pensamiento de ambos grupos que, por primera vez, se han conjugado en torno a una teoría. A. K. Dusavitskii la desarrolla, entendiendo la personalidad como un «órgano» especial en la estructura de la psique humana, una autonomía moral, responsable de la toma de decisiones y de sus consecuencias (Cuadro 9). Según el autor, la persona se convierte en personalidad

a partir de una secuencia de nuevos acontecimientos en la estructura de la psique, en un proceso de naturaleza contradictoria. En su forma de ver, "el comportamiento pasa a estar controlado por dos sistemas internos de necesidades y la implementación de uno impide la implementación del otro" (Dusavitskii, 1996a, p. 8, traducción nuestra). Existe un conflicto entre el deseo y el deber, las motivaciones internas y el mundo exterior. Para superar esta tensión entra en juego la personalidad, que es la expresión de la síntesis entre el deseo y el deber. Es, por lo tanto, la capacidad de tomar decisiones libres y definir el mejor comportamiento a adoptar; es

[...] la capacidad de una persona para elegir su propio comportamiento de acuerdo con su naturaleza individual, la esencia social y las posibilidades del mundo que le rodea, manteniendo su integridad (Dusavitskii, 1997). Para el autor, el desarrollo de la personalidad hace que la persona sea responsable de sus actividades, de sus actos, de su propia vida, lo que constituye un acto creativo (Asbahr; Longarezi, 2022, p. 16).

Esta capacidad de superar las fuerzas contradictorias que habitan en las esferas del deseo y el deber, en un comportamiento de libre elección, que se respeta a sí mismo y al otro de manera íntegra, expresa, como acto creativo (núcleo de la personalidad), los componentes centrales de su estructura: interés, ideal y carácter.

4.1 A. K. Dusavitskii y la teoría de la personalidad

La teoría de la personalidad elaborada por el psicólogo ucraniano Alexander Konstantinovich Dusavitskii (1928-2012) integra los conceptos de aprendizaje colectivo desarrollador y actividad de estudio de dos variantes del sistema psicológico-didáctico Elkonin-Davidov-Repkin, que se estaban consolidando de manera parcialmente separada en Moscú y Járkov. Su importante contribución expresa el esfuerzo del autor, que fue el único en

producir una teoría de la personalidad desde la perspectiva del aprendizaje colectivo desarrollador.

Figura 1: A. K. Dusavitskii



Fuente: <https://flowofchildhood.podia.com/625fe16e-b589-49ce-b5ff-a85c5cfbf2cc>

A. K. Dusavitskii nació el 5 de mayo de 1928 y falleció el 24 de octubre de 2012 en la ciudad de Járkov (Ucrania). En 1950 se licenció en Ingeniería Industrial y Civil por el Instituto de Ingeniería Civil de Járkov. Durante 20 años (de 1950 a 1970) trabajó como ingeniero, pero su creciente interés por cuestiones científicas en el campo de la psicología le llevó a cambiar de área, lo que dio lugar a la creación de una teoría de la personalidad diferente a otras que se habían elaborado en el contexto de la psicología general y de la propia psicología pedagógica soviética. Su gran mérito radica en haberla producido a partir de esa integración que, hasta ese momento, todavía no se había realizado. Sus bases están fuertemente ancladas en el enfoque de la actividad de estudio conducida por el grupo de V. V. Repkin, en Járkov, pero reelaboradas a partir de la concepción del sujeto de V. V. Davidov, en representación del pensamiento hegemónico del grupo de Moscú.

Desde la perspectiva de V.V. Repkin, aporta a la teoría de la personalidad la actividad de estudio a partir de la comprensión de que la tarea de estudio debe ser formulada por el propio alumno, en un proceso a partir del cual el estudiante transforma una situación de dificultad en una situación-problema y establece objetivos para resolverla; lo que, en mi opinión, conduce a la creación de una situación de estudio. Esto hace que el estudiante emerja como sujeto en el proceso de producción de la actividad de estudio. De esta manera, el sujeto se autoproduce mientras produce su propia actividad.

La relación entre la actividad de estudio, el sujeto y la personalidad, tal y como la aborda V. V. Repkin, se materializa como un proceso dialéctico de autoproducción. En este sentido, la actividad de estudio no se considera el elemento responsable del desarrollo del sujeto y de la personalidad; no les precede como su determinante. En otras palabras: no es la actividad de estudio la que conduce a la producción del sujeto y de la personalidad. La actividad de estudio es producida por el sujeto y la personalidad en un proceso que, al producir la actividad, se autoproduce. Por lo tanto, el sujeto produce la actividad y se autotransforma en ella; lo que, para A. K. Dusavitskii, es un proceso de desarrollo de la personalidad.

Basándose en el trabajo realizado por V. V. Repkin y su equipo de investigadores, la formación de la personalidad, así como el estudio de las condiciones para su formación, fue el foco del trabajo realizado por A. K. Dusavitskii, para quien la personalidad constituye un requisito previo para la explicación de cualquier fenómeno psicológico. Los estudios realizados en experimentos genético-modeladores longitudinales le llevaron a analizar las condiciones del aprendizaje colectivo y la educación desarrolladora en las transformaciones del desarrollo de la personalidad, sus crisis e innovaciones.

A partir del enfoque de V. V. Davidov, A. K. Dusavitskii introduce en la teoría de la personalidad el concepto de sujeto

colectivo y sujeto individual, a diferencia de V. V. Repkin, que considera un único sujeto. Esta perspectiva, desarrollada en el contexto del grupo de Moscú, entiende que el sujeto se constituye en dos dimensiones, primero como sujeto colectivo (aquel que es capaz de aprender en una acción conjunta) y luego como sujeto individual (aquel que es capaz de aprender de forma autónoma). El sujeto individual que se forma en la condición de la actividad individual solo se constituye después de emerger como sujeto colectivo en una actividad colectiva (aquella que se realiza de manera conjunta).

Aunque se basa en V. V. Repkin y V. V. Davidov y se fundamenta en aspectos distintos elaborados en el contexto de dos variantes de la teoría, la concepción de la actividad de estudio constituye la base de las investigaciones experimentales realizadas por A. K. Dusavitskii durante más de cuarenta años. Su principal contribución fue la elaboración de una teoría psicológico-didáctica desarrolladora de la personalidad a partir de elementos de los dos grupos, desde una perspectiva que aún no se había llevado a cabo. Su enfoque se centra en la planificación del aprendizaje colectivo y la educación desarrolladora; y el trabajo de investigación que realiza revela los mecanismos psicológicos y los patrones de desarrollo de la personalidad en la actividad de estudio.

Dusavitskii (1989; 1996a) destaca tres modelos de formación de la personalidad: (1) modelo psicológico subyacente al comportamiento burocrático; (2) modelo en el que el desarrollo se produce fuera del ámbito escolar, a través de la educación informal; y (3) modelo producido a partir del aprendizaje colectivo y la educación desarrolladora. Los tres pueden considerarse esquemas conceptuales porque existen posibilidades de transición entre ellos.

4.2 Fundamentos y periodización de la teoría de la personalidad (1971-2025)

Desde una perspectiva epistemológica materialista histórico-dialéctica, la teoría que desarrolla A. K. Dusavitskii se basa en las

tesis generales de la psicología pedagógica de L. S. Vigotski; en los principios fundamentales de la teoría de la actividad de A. N. Leontiev y S. L. Rubinstein; y en los fundamentos de la perspectiva de la actividad de estudio delineada en el sistema psicológico-didáctico Elkonin-Davidov-Repkin, en especial, con el enfoque de los grupos de Járkov y Moscú.

En el ámbito de la investigación científica sobre la personalidad según el enfoque de A. K. Dusavitskii, las principales influencias se encuentran en los estudios previos del ucraniano S. L. Rubinstein (1889-1960) y de la rusa L. I. Bozhovich (1908-1981), quien defiende la personalidad como nuevas formaciones psicológicas relacionadas con la formación del sujeto de la actividad, la conciencia y la autoconsciencia (Bozhovich, 1978). A. K. Dusavitskii se basa en la concepción de S. L. Rubinstein de que el diseño del objeto de estudio de la personalidad comprende los niveles de (1) motivación y necesidad; (2) conciencia; y (3) comportamiento; así como se basa en sus concepciones de interés, ideal y carácter (Dusavitskii, 1999a [2019]). Asimismo, asume la concepción de L. I. Bozhovich de que la personalidad constituye el elemento mediador esencial para el aprendizaje colectivo desarrollador.

En este universo conceptual, A. K. Dusavitskii analiza diferentes tipos de personalidad; estudia la "[...] forma ideal de desarrollo de la personalidad en las condiciones contemporáneas" (Dusavitskii, 1999a [2019], p. 267) e investiga cómo el aprendizaje colectivo y la educación desarrolladora influyen en su desarrollo. En su agenda de investigación, asume la tarea de estudiar (1) el concepto de personalidad; (2) su estructura; (3) sus componentes; (4) la función de la personalidad; (5) sus características esenciales; y (6) las condiciones para su formación. Su teoría psicológico-didáctica del desarrollo de la personalidad se expresa a partir de dos versiones.

La primera, identificada como teoría Dusavitskii-Sereda, presenta los resultados del trabajo conjunto que realizó en colaboración con G. K. Sereda (1925-1995) en procesos de

modelización y experimentos mentales realizados durante más de 25 años con varios grupos de estudiantes. La versión de la teoría Dusavitskii-Sereda sigue siendo prácticamente inédita; sus resultados aún deben ser recopilados, publicados y presentados a la comunidad científica.

El único material bibliográfico disponible sobre esta versión de la teoría es la obra *Psicología de la personalidad y aprendizaje [colectivo] desarrollador* (Dusavitskii, 2016), organizada por investigadores de la Universidad Karazin, que reúne diez conferencias de A. K. Dusavitskii publicadas tras su muerte. El libro recoge algunos de sus principios básicos y presenta la tipología de la personalidad estructurada por ellos.

La segunda versión de la teoría se basa en tres elementos que considera fundamentales en el ámbito de la personalidad (interés, ideal y carácter), los cuales A. K. Dusavitskii desarrolla como componentes de la estructura de la personalidad. Esto se trata en su tesis doctoral en Ciencias, *Desarrollo de la personalidad en la actividad de estudio*, de 1996.

La teoría de la personalidad, desarrollada por A. K. Dusavitskii, nace y se forma vinculada a la trayectoria de creación de la teoría del aprendizaje colectivo desarrollador producida, a partir de la década de 1950, en el contexto soviético. Su génesis está relacionada, más particularmente, con los trabajos experimentales precedentes realizados en el seno del grupo de Járkov. Sin embargo, sus estudios continúan basándose también en las concepciones del grupo de Moscú, dejando huellas paralelas en ambos grupos. Toda la historia de la creación y el desarrollo de las actividades experimentales y los enfoques que caracterizaron a los dos grupos componen, de alguna manera, la prehistoria de la teoría de la personalidad que elabora A. K. Dusavitskii.

Figura 2: A. K. Dusavitskii



Fuente: <https://flowofchildhood.podia.com/625fe16e-b589-49ce-b5ff-a85c5cfbf2cc>

Los estudios psicológicos y didácticos experimentales relacionados con este enfoque comenzaron con la creación, en 1958, del Laboratorio de Psicología del Niño en Edad Escolar, del Instituto de Psicología General, de la Academia de Ciencias Pedagógicas, de la República Socialista Federativa Soviética de Rusia (RSFSR). Fundado por D. B. Elkonin, el laboratorio fue dirigido por él hasta 1961 y luego por V. V. Davidov. El cambio en la dirección se produjo cuando D. B. Elkonin creó el Laboratorio de Psicología del Adolescente. Ambos estaban vinculados a la Escuela Experimental de la Academia Rusa de Educación n.º 91, donde se llevó a cabo gran parte del trabajo realizado por el grupo de Moscú (Lazaretti, 2017; Lopes, 2020). El trabajo de los dos laboratorios seguía objetivos similares, centrados en el desarrollo del pensamiento teórico, y se distinguía por el nivel de escolaridad.

En la misma época, en 1960, se creó el Laboratorio de Psicología del Niño en Edad Escolar, del Instituto Pedagógico de Járkov, en Ucrania. El trabajo experimental realizado por este laboratorio se concentró en la Escuela n.º 17 de Járkov, considerada uno de los

centros donde nació y se formó el sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Estas investigaciones se intensificaron y ampliaron (incluyendo también la Escuela n.º 04) en 1963, cuando el grupo de Járkov fue creado formalmente por V. V. Repkin,

[...] con la colaboración, entre otros, de P.S. Zhedek, A. I. Alexandrova, A. M. Zakharova, Yu. P. Barkhaev, G.K. Sereda. [...] contó también con la coordinación de P. I. Zinchenko, uno de los fundadores de la escuela psicológica de Járkov, además de la participación de G. S. Kostiuk (Longarezi, 2023b, p. 32-33).

A. K. Dusavitskii se une al equipo en 1969, dos años después de haber entrado en contacto con el sistema de aprendizaje colectivo desarrollador. En 1970, dirige el documental « $2 \times 2 = X$ », que recopila registros de los experimentos realizados en la Escuela n.º 17 de Járkov (convertido en el libro homónimo publicado en 1985). Ex ingeniero, A. K. Dusavitskii, inicia su carrera científica en el campo de la psicología en 1971 y desarrolla una serie de investigaciones que posteriormente se consolidan en forma de teoría de la personalidad.

Con una historia de más de 40 años, desde la entrada de A. K. Dusavitskii en el campo de la psicología (1971) hasta su muerte (en 2012); o más de 50 años si se extiende hasta la actualidad (1971-2025), la teoría pasó por cuatro etapas (Rosen, 2023): (1) *introducción al problema del aprendizaje colectivo desarrollador* (de 1971 a 1991); (2) *modelización de los tipos de personalidad* (de 1992 a 2012); (3) *investigación y recopilación de datos dentro del sistema de aprendizaje colectivo desarrollador* (de 1996 a 2012); y (4) *reavivamiento y desarrollo de la teoría* (de 2013 a 2024).

En la primera de ellas, introducción al problema del aprendizaje colectivo desarrollador, de 1971 a 1991, A. K. Dusavitskii se dedica al estudio del enfoque del aprendizaje colectivo y la educación que promueven el desarrollo. Al comienzo de este período, en 1975, concluye la monografía de candidato a Ciencias Psicológicas *Estudio sobre el desarrollo de los intereses cognitivos de los alumnos de nivel fundamental en función del método de aprendizaje colectivo*, que marca

esta etapa de la producción de la teoría y se configura como una referencia importante para los estudios de los intereses cognitivos.

Cabe destacar que, en aquella época, los trabajos experimentales ya se centraban en la autotransformación del sujeto, pero todavía se orientaban hacia el desarrollo del pensamiento teórico. Repkin (1976a [2019]) incluyó desde el principio los intereses, motivos y metas como componentes de la estructura de la actividad de estudio, pero solo en la década de 1990 presenta como finalidad del aprendizaje colectivo desarrollador llevar al alumno a convertirse en sujeto de la actividad de estudio (Repkin; Repkina 1997). Este nuevo enfoque da al grupo de V. V. Repkin una identidad propia y señala la dirección hacia la que se orientan sus actividades experimentales: la formación del sujeto de la actividad de estudio y de la personalidad, lo que se expresa en la teoría de la personalidad que desarrolla A. K. Dusavitskii. A su vez, el grupo de Moscú, basándose en la ley genética del desarrollo de L. S. Vigotski, fue estructurando en los años 80 y 90 las bases que fundamentan los conceptos de sujeto colectivo y sujeto individual, ambos también presentes en la teoría de la personalidad.

Durante parte de ese período, A. K. Dusavitskii trabajó directamente con el grupo de V. V. Repkin y parte con el de V. V. Davidov. En esos primeros 20 años, bajo la influencia de ambos grupos, se apropió de elementos que los caracterizan y sustentan su teoría de la personalidad, que aquí defendemos como expresión de la integración de aspectos de las dos variantes del sistema. Desde el punto de vista histórico, los hechos fueron revelando este tránsito del autor por los dos grupos.

La segunda etapa, *modelización de los tipos de personalidad*, que comienza en 1992 y se prolonga hasta su muerte en 2012, está marcada por el trabajo experimental realizado por A. K. Dusavitskii y G. K. Sereda, a partir del cual se establece una tipología de la personalidad. Es en esta etapa cuando se estructura la teoría de la personalidad en su primera versión, conocida como teoría

Dusavitskii-Sereda, en la que se fortalece la proximidad entre A. K. Dusavitskii y V. V. Davidov.

Durante 20 años, A. K. Dusavitskii y G. K. Sereda modelaron y probaron la teoría de la personalidad junto con estudiantes de Psicología de la Universidad Karazin, en Járkov. A. K. Dusavitskii elabora una propuesta didáctico-experimental. Trabaja con una estructura de curso que comprende los siguientes elementos: (1) motivación; (2) tarea de estudio; (3) diagnóstico del concepto; (4) análisis de los resultados por niveles de dominio del concepto; (5) deducción de los conceptos científicos; y (6) revelación de la esencia de los conceptos (tratados como sistemas de conceptos). Esto permite demostrar cómo los elementos de la actividad, como una cadena, se correlacionan con los procesos mentales y a partir de qué condiciones se internalizan en el subconsciente o se externalizan al consciente. En este recorrido, los alumnos desarrollan, de forma independiente, una definición científica del concepto, así como lo elaboran como sistema de conceptos.

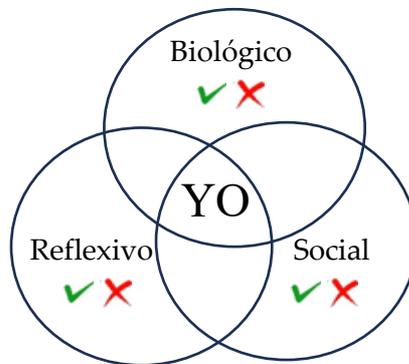
Los resultados de este trabajo conducen a la estructuración de una tipología, a partir de la cual A. K. Dusavitskii sistematiza ocho tipos de personalidad. Esta tipología parte de la comprensión de que el proceso de formación de la personalidad está vinculado, en su estructura, a la formación del YO del individuo, tratado por la combinación de tres dimensiones: *YO biológico*, *YO reflexivo* y *YO social*.

El primero, el *YO biológico*, indica una dimensión orientada a la satisfacción "de lo que el individuo quiere" y "de lo que necesita". El segundo, el *YO reflexivo*, incluye la curiosidad, y aunque el YO del individuo no necesite el objeto/fenómeno, surge una curiosidad por conocerlo. El tercero, el *YO social*, permite las buenas relaciones con el otro; la forma de interacción social. Las dos primeras dimensiones, biológica y reflexiva, generan emociones, pero no en "terceros", porque se establece una relación entre el YO y el objeto/fenómeno. A diferencia de la tercera dimensión, en la que se desarrolla la conciencia de que sus acciones generan emociones en otras personas, aquí se forma la conciencia de responsabilidad y autonomía moral.

A. K. Dusavitskii entiende que, para la plena formación de la personalidad, es necesario el desarrollo de las tres dimensiones y su conexión con las emociones.

La estructuración de estas dimensiones es compleja y requiere tiempo y esfuerzo para su formación. En general, se observa una tendencia humana a simplificar esta estructura, eliminando una, dos o tres dimensiones del yo, lo que acaba dando lugar a la configuración de ocho tipos de personalidad: la que se constituye por (1) la exclusión solo del YO *biológico*; (2) la exclusión solo del YO *reflexivo*; (3) la exclusión solo del YO *social*; (4) la exclusión del YO *biológico* y del YO *reflexivo*; (5) la exclusión del YO *biológico* y del YO *social*; (6) la exclusión del YO *reflexivo* y del YO *social*; (7) la exclusión de los tres; y (8) la inclusión de los tres.

Figura 3: Dimensiones del YO del individuo que estructuran los tipos de personalidad



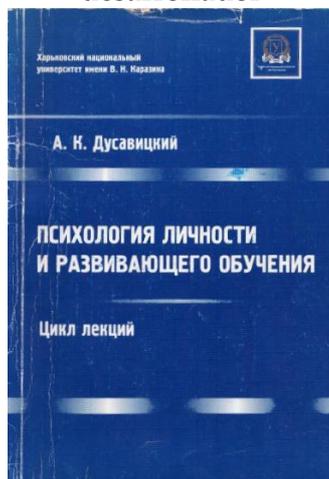
Fuente: Elaborado por la autora.

La configuración de cada una caracteriza los ocho tipos de personalidad que componen la tipología elaborada por A. K. Dusavitskii. Solo uno de ellos, el que incluye las tres dimensiones del YO del individuo, es considerado por el autor como expresión de una personalidad plena (Rosen, 2023). Para él, el niño nace con potencial para el pleno desarrollo de la personalidad. Por eso,

defiende que las condiciones ideales para el surgimiento de este tipo de personalidad se asuman como finalidad de la escuela. En cuanto a los otros siete tipos, A. K. Dusavitskii los califica como tipos de personalidades "patológicas". Por nuestra parte, tenemos la hipótesis de que estos siete tipos expresan la formación de dimensiones específicas del YO del individuo en proceso de constitución, inacabadas o incompletas.

Lamentablemente, esta etapa, que corresponde a la primera versión de la teoría (Dusavitskii-Sereda), no ha sido sistematizada por ellos en forma de libros teóricos o didácticos. La única publicación que recoge los debates de este trabajo experimental es el libro *Psicología de la personalidad y aprendizaje [colectivo] desarrollador* (Dusavitskii, 2016), publicado cuatro años después de su muerte, como resultado del trabajo de investigadores de la Universidad Karazin que recopilan un conjunto de conferencias impartidas por A. K. Dusavitskii.

Figura 4: Psicología de la personalidad y aprendizaje [colectivo] desarrollador

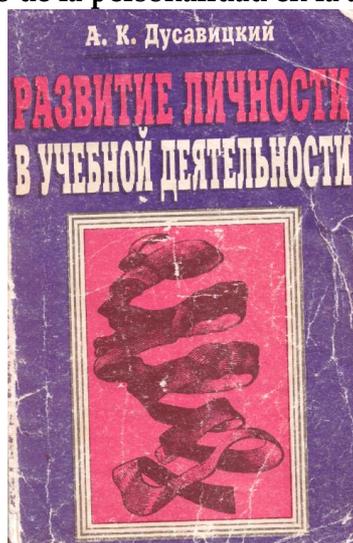


Fuente: Archivo personal de Maryna Rosen

La tercera etapa, *investigación y recopilación de datos dentro del sistema de aprendizaje [colectivo] desarrollador*, de 1996 a 2012, coincide

en más de 10 años con la segunda (*de modelización*). Su inicio está marcado por al menos dos acontecimientos: (1) la publicación, en 1996, de la tesis doctoral en Ciencias, *Desarrollo de la personalidad en la actividad de estudio*, que A. K. Dusavitskii realizó bajo la supervisión de V. V. Davidov; y (2) el reconocimiento del sistema Elkonin-Davidov-Repkin como sistema alternativo oficial en las escuelas públicas de Ucrania y Rusia.

Figura 5: Desarrollo de la personalidad en la actividad de estudio



Fuente: Archivo personal de Maryna Rosen

La primera de ellas (publicación de la tesis) marca sustancialmente las influencias de los grupos de Moscú y Járkov, con indicios de cómo A. K. Dusavitskii combina elementos de ambos grupos. Por un lado, las concepciones de sujeto colectivo e individual del grupo de Moscú se plantean explícitamente, en asociación con las actividades colectivas e individuales, como parte del proceso de desarrollo, base de la personalidad. Por otro lado, retrata una estructura de la actividad, con la inclusión de intereses y motivos, que se asemeja al enfoque del grupo de Járkov. Más aún, comprende, basándose en V. V. Repkin, que la actividad de estudio

debe organizarse de tal manera que el estudiante establezca objetivos y se fije su propia tarea de estudio, convirtiéndose en «profesor de sí mismo». En la tesis, también desarrolla lo que puede considerarse la segunda versión de la teoría, cuando sistematiza los tres componentes de la estructura de la personalidad que considera fundamentales: el interés, el ideal y el carácter.

La segunda situación que delimita el inicio de esta etapa es el reconocimiento del sistema Elkonin-Davidov-Repkin como sistema alternativo oficial en las escuelas públicas de Ucrania y Rusia. Dado que la oficialización del sistema coincide con la conclusión de la tesis sobre el desarrollo de la personalidad en la actividad de estudio, se dan las bases y las condiciones para la implementación y consolidación de este enfoque en las escuelas. Este período representa un hito importante en el ámbito de las investigaciones que lleva a cabo A. K. Dusavitskii, ya que consolida el desarrollo de la personalidad como su finalidad. Además, los experimentos superan el nivel del diagnóstico.

La cuarta etapa, *reactivamiento y desarrollo de la teoría*, de 2013 a 2024, se caracteriza por la continuidad de los estudios que conducen al desarrollo de la teoría, con la introducción de nuevos conceptos como el de flujo de la infancia (Rosen, 2022). Este período de renacimiento también se ha caracterizado por la difusión de la teoría, tanto a través de la publicación de obras inéditas del autor (Dusavitskii, 2016) y de la traducción de sus textos a otros idiomas (Dusavitskii, 1999 [2014], 1999a [2019], 1999b [2019], 2023); como por la producción de trabajos que analizan sus contribuciones (Asbahr; Longarezi, 2022; Longarezi; Pereira, 2023; Pereira, 2024; Pereira; Longarezi, 2024).

La teoría de la personalidad elaborada por A. K. Dusavitskii surgió y se desarrolló a lo largo de más de seis décadas de trabajo experimental en el campo del aprendizaje colectivo y la educación desarrolladora, y cuatro décadas de experimentos centrados en el estudio del desarrollo de la personalidad. Una historia que marca las contribuciones de los grupos de Járkov y Moscú a los estudios sobre

la formación y el desarrollo de la personalidad desde un enfoque histórico-cultural y desarrollador.

4.3 Periodización del desarrollo psíquico, del sujeto y de la personalidad en el sistema Elkonin-Davidov-Repkin

Un elemento central para delimitar los períodos de desarrollo de la personalidad en el enfoque del sistema Elkonin-Davidov-Repkin es la capacidad imaginativa, es decir, el potencial creativo del niño. Davidov (1996c) presenta una periodización del desarrollo de la personalidad¹⁶ en la que quedan claros, al menos, dos aspectos: (1) el vínculo que establece entre actividad, creatividad y personalidad; y (2) cómo esto se expresa también en el desarrollo psíquico general. Ambos puntos son importantes para comprender el enfoque y la periodización de la personalidad producida en el interior de este sistema psicológico-didáctico.

Varios autores soviéticos establecen una estrecha relación entre el desarrollo psíquico y el desarrollo de la personalidad. Según la interpretación de muchos de ellos, la periodización del desarrollo psíquico, en función de la edad propuesta por Elkonin (1971 [2017]) a principios de la década de 1970, se extiende al desarrollo de la personalidad¹⁷.

D. B. Elkonin, V. V. Davidov y V. V. Repkin se encuentran entre estos autores. Según V. V. Davidov, el desarrollo de la personalidad forma parte del desarrollo psíquico general. Para él, el desarrollo psíquico se estructura con base en : (1) los principios de su periodización, tal y como los presentan L. S. Vigotski, A. N. Leontiev y D. B. Elkonin; y (2) los tipos de actividades vinculadas a los

¹⁶ En Puentes (2022) podemos encontrar una primera sistematización en Brasil de la periodización de la personalidad realizada por Davidov (1996c).

¹⁷ La periodización del desarrollo psíquico propuesta por D. B. Elkonin es tratada con más detalle por Lazaretti (2017), Lopes (2020), entre otros. Por su parte, Puentes (2022) realiza un análisis de las cuestiones que D. B. Elkonin deja abiertas en cuanto al concepto de personalidad y sus relaciones con el desarrollo psíquico.

períodos etarios¹⁸, establecidos por D. B. Elkonin, con algunas pequeñas diferencias, que veremos más adelante (Cuadro 10).

El diseño del desarrollo de la personalidad, en sus diferentes períodos, está asociado al surgimiento de nuevas formaciones psicológicas (que caracterizan la personalidad en niños de 1 a 17 años) relacionadas con el desarrollo del sujeto de la actividad, la conciencia y la autoconsciencia (Bozhovich, 1978; Vigotski, 1930 [2006]); en determinadas condiciones psíquicas y socioculturales en las que se encuentra insertado.

V. V. Davidov (1996c) destaca que el origen y el desarrollo de la personalidad están directamente relacionados con el grado o tipo de creatividad, incluso porque considera que la personalidad corresponde a una «persona que posee un cierto potencial creativo» (Davidov, 1996c, p. 125). Al igual que Leontiev (1948), entiende que la personalidad comienza su proceso de formación en el período preescolar. Sin embargo, mientras que Leontiev asocia esta formación con el surgimiento de la jerarquía de motivos, V. V. Davidov considera que el principio del proceso de formación de la personalidad está vinculado al desarrollo de la imaginación¹⁹ como base de la creatividad. Por ello, analiza las etapas de desarrollo de la personalidad en su relación con el desarrollo de las capacidades

¹⁸ La asociación entre edad y actividad es criticada por algunos autores. Para Petrovski (1984), no existe una actividad principal específica que determine el desarrollo psíquico y de la personalidad. Entiende que el desarrollo de la personalidad, en cada etapa de la vida, está determinado por el tipo de relaciones mediadas por actividades que se realizan con grupos y/o individuos de diferentes niveles de desarrollo. Aunque es un defensor del enfoque de la actividad en psicología, no deja claro el significado real de la actividad del niño en el desarrollo de su personalidad. Según el autor, para obtener datos fiables que confirmen la tesis sobre la actividad principal en el desarrollo de la personalidad, es necesario realizar estudios experimentales en cada etapa de la vida; estudios horizontales (dentro de grupos de diferentes edades) y verticales (siguiendo al mismo grupo de edad para estudiar el desarrollo de la edad).

¹⁹ La imaginación entendida como "[...] *la capacidad de ver el todo antes que las partes*. El pensamiento creativo siempre se apoya en un todo vivo, dado en la imaginación, produciendo su análisis detallado mediante la abstracción" (Davidov, 1996c, p. 126, énfasis del autor y traducción nuestra).

creativas del niño (Cuadro 10), es decir, de su imaginación, teniendo en cuenta las nuevas formaciones psíquicas y las diferentes actividades principales que se realizan en cada período.

La imaginación (comprender el todo antes que las partes) permite ver los objetos (percepción) "a través de los ojos de todas las demás personas" (Davidov, 1996c, p. 131, traducción nuestra). Esta visión es la puerta de entrada a la conciencia humana y, por lo tanto, la imaginación, la percepción y la conciencia están íntimamente relacionadas. "La conciencia es imposible sin la imaginación, y la propia imaginación 'organiza' la percepción (es decir, la sensibilidad). Todos [estos elementos] juntos sirven de base para la actividad creativa de una persona, dando origen a su personalidad" (Davidov, 1996c, p. 131, traducción y añadido nuestro).

La personalidad está, por lo tanto, asociada al potencial creativo de las actividades, del mismo modo que el desarrollo unificado de la percepción, la imaginación y la conciencia humanas es la fuente de la creatividad. Es la configuración de estos elementos, en relación con la actividad principal, lo que caracteriza las seis etapas del desarrollo de la personalidad para Davidov (1996c): (1) formación de los requisitos previos para la personalidad; (2) personalidad del sujeto de la actividad consciente (en el juego); (3) personalidad del sujeto reflexivo; (4) personalidad del sujeto consciente y responsable de sus actos; (5) alto nivel de desarrollo de la personalidad; y (6) madurez de la personalidad (Cuadro 10).

En la primera infancia, entre 1 y 3 años, la imaginación y la conciencia nacen con la actividad principal de manipulación de objetos (Elkonin, 1971 [2017]), lo que permite la estructuración de los «requisitos previos para la personalidad» (Davidov, 1996c). Los requisitos previos formados hasta los 3 años serán la base para que el niño desarrolle un contenido creativo que permita orientar el desarrollo de la personalidad, lo que solo es posible después de estos primeros años de vida.

En la edad preescolar, que caracteriza la infancia a partir de los 3 años, la imaginación se desarrolla como base para la creatividad y

la creación de cosas nuevas; ahora en la condición de otra actividad principal: la dramatización de roles, el juego (Elkonin, 1971 [2017]). En esta etapa, el niño manifiesta la capacidad cognitiva, artística y moral de la creatividad en sus formas elementales y es por eso que, si la educación se organiza adecuadamente, puede influir en el desarrollo de la imaginación mediante tareas especiales que permitan el desarrollo de formas adecuadas de creatividad infantil. La personalidad comienza su proceso de formación en este período y el niño se convierte en “sujeto individual de la actividad consciente”²⁰ (Davidov, 1996c).

Además, a partir de los 3 años, las acciones del niño comienzan a presentarse de forma independiente. Aunque la relación y la comunicación con el adulto se mantienen, adquieren una nueva calidad. El niño ahora es capaz de separar sus acciones y a sí mismo de los adultos. Con ello, surgen sus propios deseos y la disposición para acciones independientes (Davidov, 1996c). Este es un fenómeno conocido en psicología como el «yo mismo», que indica el surgimiento de la conciencia auténtica del niño.

El «yo mismo» es «la forma inicial de autoconciencia que surge a través de la reflexión» (Repkin; Repkina, 2012 [2018], p. 99, traducción nuestra); un elemento importante de la estructura psicológica del sujeto, considerado «[...] un poderoso estímulo para el desarrollo posterior del niño» (*Ídem*). En esta condición, pasa “[...] de un plano a su implementación, del pensamiento a la situación, y no de la situación al pensamiento. Este tipo de actividades pueden denominarse creativas (Elkonin, 1989, p. 150, traducción nuestra).

Aquí, el niño emerge como «sujeto individual de sus propias acciones conscientes» y pasa a realizar acciones que están por encima de sus capacidades, pero que identifica en los adultos. Esto ocurre en forma de juego, que permite al niño asumir roles que corresponden a las funciones sociales y laborales de los adultos,

²⁰ Para V. V. Davidov, el sujeto individual de la actividad consciente expresa la etapa de desarrollo alcanzada, relacionada con su nivel real de desarrollo y el grado de autonomía alcanzado por el alumno.

constituidas sobre la base de normas y patrones que se reproducen. El adulto se manifiesta de forma indirecta, por medio de la imaginación, en la actividad lúdica. Las acciones parecen reales para el niño, pero se estructuran sobre la base de la separación entre el contenido (montar a caballo) y la operación (saltar sobre un palo de escoba). Por lo tanto, ocurren de forma imaginaria. Por eso, la acción lúdica del niño desarrolla la imaginación.

Cuadro 10: Periodización del desarrollo psíquico y de la personalidad según D. B. Elkonin y V. V. Davidov (1956-1996)

Época	Período etario (Elkonin, 1956 [1961], 1971 [2017])	Actividad principal (Elkonin 1956 [1961], 1971 [2017]; Davidov (1996c))	Capacidades en desarrollo Davidov (1996c)	Potencial creativo Davidov (1996c)	Estadio de desarrollo de la personalidad Davidov (1996c)
Primera infancia	0 a 1 años	Comunicación emocional directa (Elkonin, 1971 [2017])			
	1 a 3 años	Actividad manipulativa (Elkonin, 1971 [2017])	Capacidades de imaginación y conciencia en germen.	Expresa el nacimiento de la imaginación como base para el desarrollo del contenido creativo.	Formación de requisitos previos para la personalidad.
Infancia	3 a 7 años: edad preescolar	Dramatización de roles / Juego (Elkonin, 1971 [2017])	Capacidades cognitivas, artísticas y morales de creatividad, en sus formas elementales; con estructura para desarrollar formas adecuadas de creatividad infantil.	Expresa el desarrollo de la imaginación como base para las capacidades creativas.	Personalidad del sujeto individual de la actividad consciente. Inicio del proceso de formación de la personalidad.
	7 a 10/11 años: edad escolar primaria (1956 [1961])	Estudio (Elkonin, 1971 [2017])	Capacidades de conciencia racional-teórica, reflexiva, de pensamiento y artística.	Expresa un aumento significativo del desarrollo del potencial creativo: desarrollo de la personalidad.	Personalidad del sujeto reflexivo.

Época	Período etario (Elkonin, 1956 [1961], 1971 [2017])	Actividad principal (Elkonin 1956 [1961], 1971 [2017]; Davidov (1996c))	Capacidades en desarrollo Davidov (1996c)	Potencial creativo Davidov (1996c)	Estadio de desarrollo de la personalidad Davidov (1996c)
Adolescencia	11 a 14/15 años: edad escolar media (1956 [1961])	Estudio (Elkonin, 1956 [1961]) Comunicación íntima personal (Elkonin, 1971 [2017]) Comunicación en el proceso de realización de diversos tipos de actividades socialmente útiles (Davidov, 1996c)	Capacidades para comunicarse con flexibilidad con diferentes grupos, con conciencia práctica, orientación moral y deseo de creatividad artística.	Expresa el desarrollo del potencial creativo, base para la realización de acciones conscientes y responsables por sus actos.	Personalidad del sujeto consciente y responsable de sus actos.
	14/15 a 17/18 años: edad escolar preparatoria o juvenil (1956 [1961])	Estudio (Elkonin, 1956 [1961]) Profesional/Estudio (Elkonin, 1971 [2017])	Capacidades de comunicación selectiva, de actitud crítica frente a la vida pública, de reflexión sobre acciones morales y de deseo de creatividad artística.	Expresa el desarrollo del potencial creativo mediante la realización consciente de acciones socialmente significativas y valoradas.	Personalidad en su alto nivel de desarrollo.
Edad Adulta	Después de 18 años: edad adulta	Actividad del trabajo	Capacidades de pensamiento, imaginación, voluntad y comportamiento moral.	Expresa el verdadero potencial creativo del joven que toma decisiones y se enfrenta a situaciones complejas e impredecibles.	Madurez de la personalidad

Fuente: Elaborado por la autora.

En esta etapa, el niño no está inserido en un sistema rígido de actividades; juega según sus propios deseos, lo que le permite manifestar y desarrollar sus capacidades creativas, es decir, su personalidad. Al final de este período etario, «[...] los niños pueden convertirse en sujetos con personalidad» (Davidov, 1996c, p. 138, traducción nuestra).

En la **edad escolar primaria**, que caracteriza la infancia de los 7 a los 10/11 años, la actividad principal pasa a ser el estudio (Elkonin, 1971 [2017]). Ahora el niño presenta la capacidad para dominar los fundamentos de la conciencia racional-teórica, reflexiva, del pensamiento y artística. Estas nuevas capacidades son responsables de un aumento significativo del desarrollo del potencial creativo y, por lo tanto, del desarrollo de la personalidad. La edad escolar corresponde al período de formación de la «personalidad del sujeto reflexivo» (Davidov, 1996c).

En la **edad escolar media**, entre los 11 y los 14/15 años, la actividad principal oscila entre: (1) el estudio, tal y como indicó Elkonin en 1956 [1961]; (2) la comunicación íntima personal, como él mismo señala en 1971 [2017]; y (3) la comunicación en el proceso de realización de diversos tipos de actividades socialmente útiles, según Davidov (1996c). Esta parece ser una diferencia significativa entre las tres perspectivas de actividades principales. Mientras que la primera mantiene el estudio, como en la edad escolar primaria, la segunda ya comprende la diferencia entre estos dos períodos de edad, y reconoce que en la edad escolar media la comunicación íntima personal es muy importante para el adolescente. Sin embargo, nos parece que V. V. Davidov avanza cuando reconoce la dificultad de delimitar una sola actividad principal para este período, lo que le lleva a indicar como actividad principal la comunicación en el proceso de realización de diversos tipos de actividades socialmente útiles.

Según el análisis de Davidov (1996c), en este periodo el joven puede desarrollar la capacidad de comunicarse con flexibilidad con diferentes grupos, la conciencia práctica, la orientación en la

dimensión de la moralidad y el deseo de creatividad artística. Son estas capacidades las que permiten el desarrollo del potencial creativo de los adolescentes y sirven de base para la realización de acciones conscientes. Esto permite situar a los adolescentes en una posición de responsabilidad moral y disciplinaria. Este período es el de la formación de la «personalidad del sujeto consciente y responsable de sus actos» (Davidov, 1996c).

En la **edad escolar preparatoria o juvenil**, entre los 14/15 y los 17/18 años, la actividad principal comprende la preparación profesional y el estudio (Elkonin, 1971 [2017]), aunque D. B. Elkonin solo presentó el estudio como actividad principal en su periodización de 1956 [1961]. En esta etapa, se pueden desarrollar capacidades de comunicación selectiva, de reflexión sobre acciones morales, de actitud crítica frente a la vida pública y de deseo de creatividad artística. Esto lleva al adolescente al dominio de una cierta orientación hacia el futuro, en condiciones de planificarlo. Al concluir este nivel de educación, los jóvenes pueden realizar conscientemente acciones socialmente significativas y valoradas. En esta fase, este es el principal indicador de la "personalidad en su alto nivel de desarrollo" (Davidov, 1996c).

El **adulto**, ya en la actividad del trabajo, necesita tomar decisiones, lidiar con situaciones complejas e impredecibles que exigen capacidades de pensamiento, imaginación, voluntad y comportamiento moral, lo que implica la consolidación de su verdadero potencial creativo. En estas condiciones se expresa la "madurez de la personalidad" (Davidov, 1996c).

En resumen, desde la perspectiva de D. B. Elkonin y V. V. Davidov, el desarrollo de la personalidad (Davidov, 1996c) está incluido en el desarrollo psíquico general (Elkonin, 1956 [1961], 1971 [2017]). Para V. V. Davidov, se trata de procesos casi coincidentes, al menos en tres de sus períodos más importantes: a los 3 años, edad preescolar, en la que el juego es la actividad principal y la etapa es la formación de la *personalidad del sujeto individual de la actividad consciente*; a los 7 años, edad escolar primaria, en la que el estudio es

la actividad principal y la etapa es de formación de la *personalidad del sujeto reflexivo*; y a los 17 años, edad escolar preparatoria o juvenil, en la que la preparación para el trabajo y el estudio son las actividades principales y la etapa es de formación de la *personalidad en su alto nivel de desarrollo* (Cuadro 10). En la edad escolar media, entre los 11 y los 14/15 años, vemos que esta correlación presenta divergencias en cuanto a la actividad principal que guía el desarrollo en esta etapa. En el área de la psicología del desarrollo se presentan diferencias en cuanto al liderazgo; "[...] tanto en relación con el objeto de su aplicación (desarrollo mental o desarrollo de la personalidad) como en la determinación de su contenido (tipo de actividad o tipo de relación)". (Davidov, 1996c, p. 116, traducción nuestra).

Para D. B. Elkonin, que elabora la periodización del desarrollo psíquico en dos versiones (una de 1956 [1961] y otra de 1971 [2017]), el estudio es la actividad principal en la primera de ellas y la comunicación íntima personal en la segunda. Davidov (1996c), que considera difícil delimitar una única actividad para este periodo, entiende la comunicación en el proceso de realización de diversos tipos de actividades socialmente útiles como factor de liderazgo para el desarrollo de la personalidad a esta edad (Cuadro 10).

En general, el desarrollo psíquico y de la personalidad, considerados como procesos simultáneos desde la perspectiva de D. B. Elkonin y V. V. Davidov, están mediados por las actividades principales que actúan, por su fuerza motriz, en el desarrollo psíquico y, por su potencial creativo, en el desarrollo de la personalidad. Del mismo modo que las actividades influyen en ambos desarrollos, estos producen las condiciones para la realización de diferentes actividades, actuando como procesos mediados por las actividades principales y por las formaciones psíquicas y de la personalidad.

Aquí la actividad actúa como un elemento central para los procesos de desarrollo psíquico y de la personalidad. Son precisamente las actividades principales y los cambios entre ellas los que componen la inserción del individuo en la vida social. Por eso,

[...] la base para el desarrollo de la personalidad es el cambio de grupos de referencia, que proporciona al niño una variedad de actividades que, junto con la comunicación, median sus relaciones con otras personas. De hecho, el eslabón decisivo de esta cadena puede considerarse un cambio en los grupos de referencia, lo que lleva a la capacidad del niño para elegir nuevas actividades y nuevos métodos de comunicación (Davidov, 1996c, p. 116, traducción nuestra).

En condiciones similares, se puede decir que las circunstancias del desarrollo del sujeto, lo que L. S. Vigotski denominó situación social del desarrollo, dependen de ciertos patrones de desarrollo de la personalidad y, al mismo tiempo, estos patrones se constituyen en determinadas circunstancias del desarrollo. Los patrones forman las circunstancias y son formados por ellas. Para Petrovski (1984), existen dos tipos de patrones de desarrollo de la personalidad. El primero tiene su origen en la necesidad de la persona y el interés social de que solo se acepten las manifestaciones que se ajustan a las normas y valores socialmente establecidos. El segundo corresponde a los cambios del lugar social que el individuo ocupa en el grupo con el que más convive y a los relacionados con su ingreso en un nuevo grupo social.

Aquí reside la concepción de A. K. Dusavitskii, que activa la actividad en su sentido ontológico; a partir de la cual comprende que, solo bajo el dominio de la actividad universal, el individuo puede convertirse en persona (miembro de la sociedad). Fue esta comprensión la que llevó a S. L. Rubinstein (1946) y A. N. Leontiev (1978, 2006) a identificar tres tipos de actividades principales: el juego, el estudio y el trabajo. Para estos autores, la secuencia de actividades principales expresa, en la ontogénesis, las etapas de desarrollo de la personalidad. Por supuesto, no en un sentido desarrollador y naturalista. En definitiva,

La personalidad se desarrolla a partir de una síntesis única de diferentes tipos de actividades y diferentes formaciones psicológicas (principalmente la imaginación y la conciencia), que tienen una

participación desigual en cada grupo de edad, determinando el potencial creativo específico del niño (Davidov, 1996c, p. 142, traducción nuestra).

Y, en consecuencia, su etapa de desarrollo de la personalidad.

Esto reafirma la concepción de la personalidad como "una persona que posee un cierto potencial creativo" (Davidov, 1996c, p. 125, traducción nuestra) y deja explícita la indisociabilidad entre el desarrollo psíquico, la actividad y el desarrollo de la personalidad desde la perspectiva del sistema Elkonin-Davidov-Repkin.

El análisis que conduce a la estructuración de la periodización de la personalidad de V. V. Davidov permite afirmar que el objetivo del aprendizaje colectivo desarrollador es profundizar y ampliar el potencial creativo del niño. Y, en este sentido, el desarrollo de la personalidad está indisolublemente ligado a la organización de un tipo de aprendizaje colectivo y de educación que permita el desarrollo del potencial creativo del niño y de las capacidades estructurantes de su personalidad, en sus diversos estadios.

Los miembros del grupo de Járkov coinciden con la postura y el enfoque de D. B. Elkonin y V. V. Davidov, al menos en dos aspectos: (1) que existe una relación importante entre el desarrollo psíquico y el desarrollo de la personalidad y (2) que el desarrollo de la personalidad está vinculado a los tipos de actividades y al potencial creativo que se presenta en cada etapa. En ambos casos, presentan un cambio sustantivo en la comprensión del desarrollo, la actividad y el sujeto.

V. V. Repkin está de acuerdo en que existe una estrecha relación entre el desarrollo psíquico y el desarrollo de la personalidad, pero hace hincapié en que se trata de procesos con orígenes y particularidades específicos. Para él, esta relación no solo está orientada por el desarrollo del intelecto, sino también por el del sujeto. Y, en el caso de los niños en edad escolar primaria, el desarrollo es el del sujeto de la actividad de estudio. La fuente del desarrollo no es la actividad, como para D. B. Elkonin y V. V. Davidov, sino el sujeto que surge en ese proceso. Entiende que solo

cuando el individuo alcanza el máximo nivel de desarrollo como sujeto de la actividad de estudio, puede formarse como personalidad de la actividad de estudio. Para V. V. Repkin, el desarrollo como sujeto de la actividad de estudio es la etapa inicial del desarrollo de la personalidad en la edad escolar primaria.

Esto nos lleva a comprender que la periodización del desarrollo de la personalidad para los miembros del grupo de V. V. Repkin, aunque asociada a la actividad principal que realiza el individuo, tiene como referencia el «desarrollo del sujeto» como fuente de la actividad y del desarrollo. Además de ser fuente de ambos procesos y de sí mismo, el sujeto emerge mientras produce la actividad y su desarrollo y, en ese sentido, también forma parte de ellos. En otras palabras, el sujeto se constituye como fuente de la actividad, del desarrollo y de sí mismo, a diferencia de la concepción de D. B. Elkonin y V. V. Davidov, para quienes el sujeto se constituye al final de la actividad como producto de ella. Para ellos, la fuente del desarrollo es la actividad.

El grupo coordinado por V. V. Repkin fue el único del sistema psicológico-didáctico Elkonin-Davidov-Repkin que realizó experimentos para investigar cómo el alumno resuelve las tareas de estudio asignadas por el profesor, en un proceso en el que domina simultáneamente sus elementos internos. De este modo, desarrolla la capacidad de plantearse a sí mismo la tarea de estudio. En esta etapa de desarrollo, el alumno emerge como sujeto de la actividad de estudio.

El sujeto de la actividad de estudio se concibe como fuente del desarrollo de la personalidad de la actividad de estudio; es aquel "individuo capaz de establecer nuevas tareas de estudio y encontrar formas de resolverlas" (Repkin; Repkina, 2019, p. 36). Este camino construido por los miembros del grupo de V. V. Repkin es fundamental porque marca los estudios sobre la personalidad realizados por A. K. Dusavitskii, y cambia el componente que actúa como fuente del desarrollo.

Desde el punto de vista del análisis de las relaciones establecidas en el interior de las concepciones, por un lado, de V. V. Repkin y A. K. Dusavitskii y, por otro, de D. B. Elkonin y V. V. Davidov, existe una diferencia significativa en la génesis de estos procesos. Para los primeros, la fuente del desarrollo se encuentra en el sujeto; mientras que para los segundos, se encuentra en la actividad. En ambos casos existe una relación dialéctica entre sujeto, actividad y desarrollo. Pero solo en el primer caso el sujeto aparece como generador de la actividad y del desarrollo, en un proceso que él mismo se genera.

Para V. V. Repkin y A. K. Dusavitskii, la personalidad se forma gradualmente en las diferentes etapas de la vida y es en la edad escolar primaria, en condiciones de estudio, cuando se produce un aumento significativo del potencial creativo y, por lo tanto, del desarrollo del sujeto (del estudio) y de la personalidad (del estudio). Por eso, entienden que la actividad de estudio es un tipo específico de actividad de la personalidad. Pero no como instrumento para el desarrollo, sino como condición para que la creatividad alcance su máximo potencial.

Tanto V. V. Repkin como A. K. Dusavitskii conciben la creatividad como una forma de autoexistencia y, como tal, como principio básico de la vida. Basándose en esto, A. K. Dusavitskii entiende que el desarrollo de la personalidad permite a la propia persona ser responsable de sus actividades y, en consecuencia, de su vida; y esto es un acto creativo que se expresa cuando ya se está fuera de la escuela, pero con todos los procesos experimentados allí.

Por lo tanto, el nivel más alto de desarrollo de la personalidad se da fuera de la escuela, aunque (1) se expresa a partir de todos los procesos psicológicos y actividades experimentadas por el individuo y (2) se revela a través de la comprensión del mundo en el que se sustenta la persona creativa (Repkin; Repkina, 2019, p. 38). De ahí la relevancia de los estudios experimentales sobre el desarrollo de la personalidad en este periodo de edad.

V. V. Repkin y N. V. Repkina presentan dos clasificaciones para los estadios de desarrollo del sujeto (Cuadro 11). En la primera (Repkin; Repkina, 2018 [2023]) proponen siete etapas y, en la segunda (Repkin; Repkina, 2019), cuatro, tal y como se especifica en el siguiente cuadro. En cuanto a la periodización del desarrollo de la personalidad desde la perspectiva de A. K. Dusavitskii, solo encontramos indicios que señalan algunas de sus estadios.

Dado que, según la perspectiva de V. V. Repkin y A. K. Dusavitskii, la personalidad corresponde al nivel más alto de desarrollo del sujeto, tomamos como referencia las periodizaciones del sujeto elaboradas por V. V. Repkin y N. V. Repkina y las correlacionamos con el fin de establecer las posibles etapas de desarrollo de la personalidad, teniendo en cuenta todo el aporte teórico de la teoría de la personalidad analizada. Así, a partir de los indicios recogidos en el estudio de la teoría de A. K. Dusavitskii, y basándonos en las características que delimitan cada etapa del desarrollo del sujeto, como se expresan en las dos clasificaciones realizadas por V. V. Repkin y N. V. Repkina, sistematizamos una propuesta inicial de periodización del desarrollo de la personalidad centrándonos en las contribuciones de estos autores, en el contexto de Járkov. La organización de estos estadios en sus interrelaciones (Cuadro 11) es un primer intento de conectar las características del proceso de desarrollo del sujeto con el propio desarrollo de la personalidad.

Cuadro 11: Periodización del desarrollo de la personalidad según A. K. Dusavitskii, en consonancia con la periodización del desarrollo del sujeto según V. V. Repkin

Características de los estadios de desarrollo del sujeto (Repkin; Repkina, 2018 [2023])	Estadios de desarrollo del sujeto Primera clasificación (Repkin; Repkina, 2018 [2023])	Estadios de desarrollo del sujeto Segunda clasificación (Repkin; Repkina, 2019)	Estadios de desarrollo de la personalidad
Capacidad de comunicarse	-----	Sujeto comunicativo	Sujeto comunicativo
Escritura, lectura, cálculo	Sujeto de acciones culturales relativamente simples	Sujeto de las acciones prácticas	Sujeto de las acciones prácticas
Capacidad para comprender el sentido de las cosas.	Sujeto de la acción objetual transformadora		
Capacidad para analizar, en términos de contenido escolar, situaciones prácticas de diferentes tipos.	Sujeto del conocimiento	Sujeto comprensivo	Sujeto del estudio
Conciencia de lo social y de sí	Sujeto de la transformación de sí	Sujeto creativo/ Personalidad	Sujeto de la actividad de estudio
Actitud frente a sí y al otro	Sujeto de la autodeterminación en la vida		
Formación de las bases de la personalidad	Sujeto de la actividad de estudio-profesional		Personalidad de la actividad de estudio
Personalidad	Sujeto de la creación		Personalidad

Fuente: Elaborado por la autora.

Teniendo en cuenta los procesos de desarrollo del sujeto como parte de la periodización del desarrollo de la personalidad, establecemos seis etapas de desarrollo de la personalidad. En la primera, se mantiene el sujeto comunicativo. En la segunda (sujeto de las acciones prácticas), ocurre lo mismo, pero a partir de otras dos que denominamos "interestadios": el sujeto de acciones culturales relativamente simples (caracterizado por la escritura, la lectura y el cálculo) y el sujeto de la acción objetual transformadora (que expresa la capacidad de comprender el sentido de las cosas). En resumen, el sujeto de las acciones prácticas, como segundo estadio del desarrollo del sujeto y de la personalidad, se caracteriza por los procesos de acciones prácticas simples y por la capacidad de comprenderlas. La tercera etapa, el sujeto comprensivo, corresponde al sujeto del conocimiento, aquel que tiene la capacidad de analizar el contenido escolar en diferentes situaciones prácticas. Entendemos que el sujeto comprensivo, como etapa de desarrollo de la personalidad, emerge como sujeto de estudio.

Por último, en el cuarto estadio del desarrollo del sujeto (*creativo/personalidad*), establecemos tres etapas de desarrollo de la personalidad: (1) *sujeto de la actividad de estudio*; (2) *personalidad de la actividad de estudio* y (3) *personalidad*. El *sujeto de la actividad de estudio* presenta como características la conciencia y la actitud ante sí mismo y lo social, expresadas en las respectivas «interestadios» de desarrollo del sujeto: "sujeto de transformación de sí mismo» y «sujeto de autodeterminación en la vida". Por lo tanto, el sujeto de la actividad de estudio como cuarta etapa del desarrollo de la personalidad es el sujeto creativo de la transformación de sí mismo y la autodeterminación en la vida, caracterizado por la conciencia y la actitud que se tiene hacia lo social y hacia sí mismo. La *personalidad de la actividad de estudio*, quinto estadio de desarrollo, corresponde al sujeto creativo de la actividad de estudio-profesional, en la que se expresa la formación de las bases de la personalidad; por lo tanto, se constituye como personalidad de la actividad de estudio. El último estadio de desarrollo, la *personalidad*, es el sujeto de la creación.

Todas estas etapas están interrelacionadas y no tienen un principio ni un final definidos. Se comportan de manera sistémica y pueden expresarse como movimientos de ida y vuelta que revelan al sujeto y a la personalidad como persona en su totalidad e integridad. Además, estar en una determinada circunstancia no representa una etapa final terminada. Todos los estadios coexisten en diferentes contenidos de la vida humana; podemos estar (1) sujeto comunicativo, (2) de las acciones prácticas, (3) del estudio, (4) de la actividad de estudio, (5) personalidad de la actividad de estudio y (6) la personalidad.

De este primer ejercicio de delimitar una periodización de la personalidad en su relación con la periodización del sujeto, señalamos algunos puntos, en forma de hipótesis, que deben ser objeto de estudios futuros, aunque ya indiquen algunas conexiones:

- (1) una periodización de la personalidad, en el enfoque de A. K. Dusavitskii, implica considerar la periodización del sujeto para V. V. Repkin;
- (2) una periodización de la personalidad en esta perspectiva incluye, como estadios de su desarrollo, el desarrollo del sujeto;
- (3) el desarrollo del sujeto es parte del desarrollo de la personalidad;
- (4) la personalidad surge a partir de cinco procesos que la preceden (sujeto comunicativo, de las acciones prácticas, del estudio, de la actividad de estudio y personalidad de la actividad de estudio);
- (5) el sujeto creativo puede expresarse a partir de tres estadios de desarrollo de la personalidad: a) como sujeto de la actividad de estudio, b) como personalidad de la actividad de estudio y c) como personalidad;
- (6) lo que delimita cada uno de estos tres últimos estadios son pequeños matices caracterizados respectivamente por: a) la conciencia y la actitud hacia sí mismo y hacia el otro, b) la formación de las bases de la personalidad y c) la propia personalidad;
- (7) Las características y los estadios de desarrollo del sujeto y de la personalidad se interconectan formando un sistema que rige el

desarrollo del sujeto y de la personalidad como un proceso que se caracteriza por ser una unidad.

V. V. Repkin y V. V. Davidov coinciden en que la personalidad es la etapa más avanzada del desarrollo del sujeto. A. K. Dusavitskii considera que la personalidad es el sujeto creativo; en un movimiento psíquico que, cuando se autoafirma, se expresa como personalidad.

Aunque coinciden en que la personalidad es el sujeto creativo, para la periodización de V. V. Davidov, la nomenclatura "personalidad" aparece desde el inicio de su formación, cuando la denomina "personalidad del sujeto individual de la actividad consciente", precedida por el estadio de "formación de los requisitos previos para la personalidad" y seguida de los estadios de "personalidad del sujeto reflexivo", "personalidad del sujeto consciente y responsable de sus actos", "personalidad en su alto nivel de desarrollo" y "madurez de la personalidad" (Cuadro 10).

Para V. V. Repkin ocurre lo mismo, pero en lo que respecta al desarrollo del sujeto. Comprende su presencia desde el inicio del proceso de formación y desarrollo humano. Para él, la actividad siempre es realizada por un sujeto, en diferentes etapas de su desarrollo: "comunicativa", "de acciones prácticas", "comprensiva" y "creativa". Considera que el sujeto de la actividad de estudio corresponde al sujeto creativo y este último, a la personalidad. Por lo tanto, el sujeto creativo, el sujeto de la actividad de estudio y la personalidad son lo mismo desde la perspectiva del autor.

Analizada la concepción del desarrollo de la personalidad presentada por V. V. Davidov, a partir de la comprensión del sujeto en V. V. Repkin, podemos decir que desde la actividad del juego, cuando comienza el desarrollo de la personalidad para V. V. Davidov, las actividades siempre son realizadas por la personalidad, en diferentes niveles de desarrollo.

En resumen, el desarrollo de la personalidad para los miembros del sistema psicológico-didáctico Elkonin-Davidov-Repkin depende

de la formación de elementos constitutivos de la autotransformación que se produce cuando el alumno, en el contexto del estudio, se constituye como sujeto. Lo que los diferencia corresponde a: (1) el concepto de sujeto y personalidad; (2) la relación que se establece entre estos conceptos y la actividad; y (3) la comprensión de cómo se constituye este proceso.

En la situación de formación intencional de la actividad de estudio, se obtuvo una imagen del desarrollo de la personalidad que difiere esencialmente de lo que se describe en la literatura sobre psicología del desarrollo. En todas las etapas, desde el nivel básico hasta los grados superiores, se observaron fenómenos de desarrollo de la personalidad que refutaban las ideas tradicionales sobre las características de uno u otro grupo de edad (Dusavitskii, 1999a [2019], p. 273-274).

El desarrollo del sujeto de la actividad de estudio es la etapa inicial del desarrollo de la personalidad de la actividad de estudio que, en su nivel más alto de desarrollo, se produce cuando ya no se está en la escuela: (1) como síntesis del conjunto de actividades desarrolladas; (2) por la conciencia del mundo que sustenta a la persona creativa; y (3) por la formación y el desarrollo de las tres dimensiones del YO del individuo: biológica, reflexiva y social.

4.4 La estructura de la personalidad desde la perspectiva de A. K. Dusavitskii

Los estudios realizados por A. K. Dusavitskii, solo o en colaboración con otros investigadores y estudiantes, a lo largo de 40 años, se han centrado en la delimitación de las invariantes en la actividad de estudio y en las nuevas formaciones que proyectan cualitativamente el desarrollo de la personalidad, guiados por la premisa de que el objetivo de la educación es formar el interés, el ideal y el carácter, lo que, en su opinión, significa desarrollar la propia personalidad.

Estas dimensiones que se pretende formar son de amplio espectro y reflejan las principales esferas de la psique humana: motivacional, de la conciencia y del comportamiento. El interés, el ideal y el carácter son considerados por A. K. Dusavitskii como los constructos centrales de la personalidad y, por lo tanto, su propia estructura. En este sentido, ocupan el lugar de componentes de la estructura de la personalidad. Los tres fueron trabajados de manera sustancial por el psicólogo ucraniano S. L. Rubinstein, lo que muestra su fuerte influencia en la teoría de la personalidad desarrollada por A. K. Dusavitskii.

Cuadro 12: Caracterización de los componentes de la estructura de la personalidad

INTERÉS	IDEAL	CARÁCTER
Actitud del sujeto en el contexto en el que vive. Actitud en la que se manifiesta la integridad. Indicador de las intenciones. Una de las fuerzas motrices del comportamiento.	Atribuye sentido al comportamiento. Existencia consciente. Imagen del mundo. Imagen reguladora del comportamiento. Modelo o patrón de comportamiento, norma colectiva de comportamiento.	Propiedad de la personalidad que se expresa en actitudes. Capacidad de incorporar el ideal y ponerlo en acción. Es lo que define una personalidad. Unidad de la personalidad. Actúa entre el interés (necesidad motivacional) y el ideal (acción).

Fuente: Elaborado por la autora basado en Dusavitskii (1996a).

Por interés (primer componente de la estructura de la personalidad), A. K. Dusavitskii comprende la actitud del sujeto en la que se manifiesta la integridad. Actúa como indicador de las intenciones y constituye una de las fuerzas motrices del comportamiento. Se expresa como reflejo del sistema de necesidades e impulsos y constituye un requisito previo para la manifestación de objetos que, potencialmente, satisfacen las necesidades. El ideal

(segundo componente) desempeña, desde su perspectiva, una función reguladora (Dusavitskii, 1996a), actúa como norma colectiva de comportamiento (Rubinstein, 1946) y, por lo tanto, representa la dimensión moral. Constituye un reflejo del interés por la conciencia. El carácter (tercer componente) se expresa como unidad de la personalidad, lo que define una personalidad. El carácter tiene la fuerza de mediar el comportamiento porque representa la capacidad de incorporar el ideal y ponerlo en acción. Consiste en las propiedades de la personalidad que se expresan en actitudes (Cuadro 12).

4.4.1 Interés

El interés corresponde a la actitud del sujeto en un contexto determinado, en el que se manifiesta la integridad. Constituye, asimismo, una de las fuerzas impulsoras del comportamiento y actúa como indicador de las intenciones (Cuadro 12).

El interés debe entenderse no solo como la orientación del sujeto, como una actitud selectiva hacia algo, ni siquiera como una suma de relaciones, sino como una cierta jerarquía de relaciones, que refleja la actitud general del sujeto ante el mundo en el que se manifiesta su integridad. La experiencia de una relación holística entre «yo y el mundo» subyace al fenómeno que llamamos interés. El interés es la experiencia que el individuo tiene de su propia esencia, comprendida y reflejada de cierta manera (Dusavitskii, 1996a, p. 12, traducción nuestra).

Considerado a partir de su jerarquía, el interés consiste en un reflejo de sistema de necesidades. Aunque se manifieste en necesidades e impulsos, no se restringe a estos. Desde el punto de vista psicológico, el interés está limitado a los objetos de la necesidad; se constituye como requisito previo para la manifestación de objetos que puedan satisfacer las necesidades. La fuerza consciente de la necesidad se expresa mediante el interés.

Estar frente a un objeto y expresarse como personalidad constituye un movimiento interno en el que, en lugar de someterse al objeto, se genera una autoafirmación ante él: “[...] el sujeto de interés es la propia personalidad, su integridad, su esencia, su relación con el mundo” (Dusavitskii, 1996a, p. 12, traducción nuestra). El interés rechaza todo lo que amenaza esa esencia e integridad, incluidas las necesidades, es “[...] una elección entre necesidades a favor del ‘yo’ personal” (ídem). Para esta elección, el sentido personal ocupa un papel central, es el reflejo del interés. A. K. Dusavitskii destaca tres rasgos característicos del interés.

(1) se expresa en las propiedades de la realidad objetiva que se convierten en objeto de interés.

(2) Se manifiesta por el grado en que el individuo realiza sus relaciones con el mundo, establecidas a partir de dos niveles: (1) nivel relacionado con la esencia de los objetos, con el método de su existencia; y (2) nivel relacionado con las manifestaciones externas, con lo que compone la vida (hechos y fenómenos). La fuerza del interés como motivo, así como su estabilidad, está determinada por la especificidad de cada uno de estos niveles de interés; se manifiesta tanto por una respuesta pasiva a las condiciones determinadas externamente, como por la búsqueda activa en el establecimiento de nuevas tareas y problemas. Son precisamente estas características del interés las que indican la escala de la personalidad: “Cuanto más amplio es el área de interés, cuanto más profunda es la realidad, más significativa es la persona como personalidad” (Dusavitskii, 1996a, p. 16, traducción nuestra).

(3) se relaciona con el aspecto moral de la personalidad, ya que corresponde al método de autoafirmación del sujeto en un sistema de relaciones. Las formas de concretización del interés se manifiestan en situaciones de comunicación. En esta dimensión moral existe una correlación entre interés y deber. El interés, cuando es egoísta, entiende el deber como algo externo al individuo; a diferencia del interés colectivista, que se expresa mediante la

manifestación más significativa del interés humano. La experiencia del sentido del deber como interés humano implica la conexión con otras personas, con toda la humanidad (ya sea del presente, del pasado o del futuro); y constituye la base para las manifestaciones más elevadas de los sentimientos.

El interés como deber no se expresa solo a partir de experiencias positivas, sino también como tensión entre diferentes intereses relacionados con la existencia del individuo como ser biológico. "El acto más elevado que expresa los intereses fundamentales del sujeto como personalidad es el deber – la hazaña" (Dusavitskii, 1996a, p. 16, traducción nuestra).

La "orientación de la personalidad" está relacionada con el interés; abarca desde sus características esenciales hasta su orientación moral. El interés puede tener varios grados de conciencia. Se puede decir que tiene un menor grado de conciencia en las etapas iniciales del desarrollo, cuando el individuo no es capaz de evaluar su nivel de inclusión en un sistema de relaciones, y es plenamente consciente cuando expresa con profundidad las relaciones vitales que mantiene.

La conciencia de los intereses también aparece en el plano de la autoafirmación en tanto individuo, lo que permite clasificar los intereses como genuinos, donde se realiza el motivo moral; o imaginarios, cuando la persona no comprende su esencia humana y la sustituye por necesidades.

Existe una estrecha relación entre el surgimiento del interés y su desarrollo. El interés surge cuando el individuo se inserta en una determinada relación, de naturaleza social, en la que se establecen vínculos entre individuos; sin embargo, solo surge si esa relación le permite realizar su "yo", su integridad. El desarrollo del interés, a su vez, está vinculado al desarrollo de la riqueza objetiva de la relación, que se expresa con el mantenimiento de la autoafirmación del "yo". Con ello, el interés cambia de nivel, se vuelve estable y pasa a actuar como motivo interno; se desarrolla. El proceso de desarrollo del

interés, en sus mejores condiciones, puede transformarse en una «necesidad insaciable», la “necesidad de ser personalidad”.

El interés radica en la unidad de la estructura de la personalidad y, como tal, el dominio de su concepto abre las puertas a la comprensión de los otros dos componentes principales de la personalidad: el ideal y el carácter.

4.4.2 Ideal

De los tres componentes de la estructura de la personalidad, el ideal es el menos desarrollado en la literatura psicológica soviética, incluso en la filosofía rusa, que lo aborda desde aspectos psicológicos. Lo considera la esencia humana manifestada en forma de interés, es decir, el interés consciente, el reflejo de la conciencia del sujeto. En la forma en que la filosofía lo aborda, la principal característica del ideal es el grado de conciencia del interés²¹. Desde el punto de vista psicológico, el ideal da sentido al comportamiento, constituye la propia existencia consciente, es la imagen del mundo.

En la década de 1960, el concepto de ideal desaparece de los libros didácticos de psicología. Además, fueron pocos los estudios que investigaron la importancia del ideal en la formación de la personalidad. E incluso estos llegaron a conclusiones parciales debido a la escasa fundamentación teórica desarrollada en torno a esta problemática.

El concepto de ideal como imagen, como modelo de comportamiento, como patrón que constituye un motivo para la transformación del sujeto, fue asumido por la mayoría de los psicólogos de la época. Esta concepción tiene una dimensión moral que lo define como “una imagen cargada emocionalmente y aceptada internamente por un adolescente, que se convierte en un regulador de su propio comportamiento y un criterio para evaluar el comportamiento de otras personas” (Bozhovich, 1968, p. 329; traducción nuestra). El ideal moral se caracteriza como un modelo o

²¹ Cf. Ilienkov, 1984.

patrón de comportamiento digno de imitación. “Un ideal puede actuar como una norma colectiva de comportamiento” (Rubinstein, 1946, p. 119).

Desde la perspectiva de la teoría de la actividad, Dusavitskii (1996a, p. 20, traducción nuestra) considera el ideal como “[...] un reflejo de la actividad vital del sujeto, de su interés, que desempeña una función reguladora en el sujeto”; como una representación en la conciencia de su esencia humana, expresada en el interés: “[...] es un reflejo del movimiento real, del desarrollo del interés genuino del sujeto” (*idem*), así, el ideal funciona como un conductor que conecta al individuo con la realidad (pasado, presente, futuro); ya sea una conexión con otros individuos o con los fenómenos del mundo. No es en sí mismo un modelo, sino que opera comparando objetivos con intereses y, así, crea modelos de comportamiento que actúan como motivo para la actividad creativa en la que emerge el sujeto. Posicionándose como base del lugar que el individuo ocupa en la realidad, el ideal constituye el propio sentido de la vida. Por eso, “la conciencia crea al ser” y ejerce sobre él una importante influencia. En otros términos, el ideal es el reflejo del interés por la conciencia (Cuadro 12).

El ideal puede analizarse desde tres planos. En el primero, el ideal refleja el carácter objetivo de una personalidad, su modo de vida; lo que Leontiev (1983) denominó realidad psicológica que crea la necesidad de orientación en el mundo. En el segundo plano, el ideal constituye un reflejo de las características de la vida. En un nivel más elevado, el contenido del ideal se caracteriza por la imagen de la realidad universal, aunque dinámica y cambiante. El ideal es el resultado de la actividad del sujeto en la realidad en la que se inserta. En un nivel inferior, el contenido del ideal incorpora una idea más limitada y estereotipada de los objetos. El ideal es un molde empírico de la realidad. Dadas estas especificidades, “[...] algunos ideales son estables, eficaces y productivos, mientras que otros son situacionales, discretos y sujetos a las circunstancias aleatorias de la vida” (Dusavitskii, 1996a, p. 21, traducción nuestra). Por último, en

un tercer plano, el ideal refleja en la conciencia del sujeto las formas de comunicación y relación que se establecen con las personas, consiste en el aspecto moral.

El desarrollo del ideal se basa en la forma en que el individuo evalúa (positiva o negativamente) el reflejo de los fenómenos frente a los valores que ya posee. La comprensión de estos fenómenos actúa como un valor que se configura como fuente para la constitución de un ideal. Psíquicamente, primero se aíslan los objetos abstractos y las imágenes individuales se generalizan como imagen ideal. Aquí, el ideal se constituye como fuerza motivadora y se transforma en necesidad. La función productiva del ideal se expresa a partir de su desarrollo y del deseo de autodesarrollo. El principal órgano controlador de la personalidad pasa a ser el ideal, que media las principales formas de su actividad vital.

Aunque el desarrollo del ideal esté relacionado con el del interés, sigue su propio camino. Por sus mecanismos de constitución y desarrollo, tanto el ideal como el interés no pueden transmitirse a través del conocimiento; requieren procesos a partir de los cuales sea posible educarlos.

A. K. Dusavitskii realizó tres series de experimentos para investigar el concepto de ideal para el niño, sus impresiones sobre el ideal, en función de la edad del niño. Identificó cinco etapas de formación y desarrollo del ideal: (1) como ejemplo, muestra específica; (2) como ejemplo, muestra abstracta generalizada, la suma de los rasgos abstractos de la personalidad; (3) como ejemplo, muestra significativa generalizada, la suma de las cualidades personales como una imagen individual y amplia de la persona; (4) como necesidad de autorrealización, imagen de sí mismo en el mundo o el rechazo del ideal como modelo de comportamiento; y (5) como objetivo principal y consciente de la vida, impresión propia sobre la autorrealización y el significado de la vida.

Los análisis consideraron dos variables: edad y sistema psicológico-didáctico. Al correlacionar los datos con las edades de los niños, se identifican cambios significativos que van desde la

primera etapa, con niños de 6 años, hasta la última, con adolescentes. Cuanto mayor es la edad del niño, más se acercan a las dos últimas etapas. Por otro lado, cuanto más pequeños son, más se presentan en las etapas 1, 2 y 3. En cuanto a los sistemas psicológico-didácticos, se correlacionan los resultados con los estudiantes de escuelas tradicionales y de desarrollo. Los datos permitieron afirmar que el porcentaje de estudiantes que pasaron por procesos de aprendizaje colectivo de desarrollo se concentraba más en las etapas 4 y 5, a diferencia de los que pasaron por la escuela tradicional.

4.4.3 Carácter

El carácter se reconoce como “[. . .] la propiedad mental integral más importante en el perfil psicológico general del desarrollo de la personalidad” (Dusavitskii, 1996a, p. 22, traducción nuestra).

En general, el carácter ha sido tratado en psicología de forma restringida a las características individuales y a las diferencias interindividuales, centrándose más en las formas de manifestación de los comportamientos frente a la realidad circundante que en los contenidos de la vida que componen esa realidad.

Según S. L. Rubinstein, la esencia de la personalidad está inexorablemente ligada a las diferencias individuales de carácter. Por eso afirma que "la cuestión del carácter es, ante todo, una cuestión de la estructura general de la personalidad" (Rubinstein, 1946, p. 225). El carácter consiste en propiedades de la personalidad que se expresan en actitudes.

En consonancia con esta posición, A. K. Dusavitskii enfatiza la relación entre la necesidad motivacional de la personalidad (interés) y su reflejo en el modo de vida (ideal). Entre el interés y la acción existen sus respectivas imágenes (tanto del interés como de la acción), que corresponden a las proyecciones de lo que se pretende alcanzar y de lo que se necesita para que esa proyección se alcance. El carácter es la capacidad de incorporar el ideal y ponerlo en acción.

Lo que define la personalidad es el carácter. Como unidad de la personalidad, el carácter tiene la fuerza de mediar en el comportamiento (Cuadro 12) y puede tratarse de manera análoga al ideal desde tres planos. El primero de ellos consiste en su concretización objetiva; qué y en qué situaciones el carácter define la personalidad.

El segundo se refiere a su expresión en el individuo, a su grado de definición. En este plano se revela la capacidad creativa transformadora del sujeto para crear y defender algo nuevo, la capacidad de realizar un ideal y preservarlo incluso en situaciones que implican cambios en las condiciones de vida.

El tercero comprende las formas de establecer la autoafirmación del sujeto, en las que lo social y lo individualmente significativo tienen la misma importancia. En este plano, se considera la expresión del carácter también por su contenido y no solo por el tipo de comportamiento.

La manifestación del carácter se encuentra en la elección de actuar ante las alternativas de comportamiento a las que se está expuesto, se revela en situaciones de incertidumbre, asociadas al riesgo, pero que se expresan como elección. Es en estas condiciones donde se revela el carácter, porque es él quien produce las acciones del sujeto.

La elección no es una acción aleatoria, se trata de una opción asumida "[...] entre lo que se desea y lo que se debería ser, entre la necesidad y el interés. [...]" (Dusavitskii, 1996a, p. 25, traducción nuestra), con el fin de garantizar la integridad del sujeto. "Al elegir el comportamiento, se elige a uno mismo como personalidad" (idem).

Aunque el desarrollo del carácter está relacionado con los intereses y los ideales, requiere acciones, elecciones originales/creativas y generalizaciones de las experiencias entendidas como "rasgos de personalidad". El desarrollo del carácter es, por lo tanto, una "[...] generalización de rasgos que transfieren el carácter de un nivel a otro, de la naturaleza situacional de su

manifestación a formas sostenibles de actividad vital de acuerdo con intereses e ideales" (*Ibidem*, p. 26).

* * *

El desarrollo del interés, el ideal y el carácter, así como su surgimiento, se produce en la actividad que realiza la persona. Las relaciones que se establecen y consolidan en este proceso son fundamentales para que, en su conjunto, constituyan la personalidad. El desarrollo de uno está relacionado con el desarrollo del otro. La inserción de la persona en relaciones sociales que permiten la realización del "yo" hace surgir el interés, que se desarrolla a partir de la riqueza de la relación que se establece. El ideal surge con la conciencia de la forma en que la persona evalúa los fenómenos de la realidad, mediante un conjunto de valores preexistentes, y se desarrolla a partir de su función productiva. El carácter, a su vez, surge y se desarrolla a partir de acciones, elecciones creativas y generalizaciones de los rasgos que lo llevan a pasar de un nivel a otro (Cuadro 13).

Cuadro 13: Desarrollo del interés, el ideal y el carácter

INTERÉS	IDEAL	CARÁCTER
Surge en la condición de inserción del sujeto en las relaciones sociales. Se desarrolla a partir de la riqueza objetiva de la relación.	Surge a partir de la comprensión de la forma en que el individuo evalúa los fenómenos basándose en los valores. Su fuente son los valores. El desarrollo del ideal es expresión de su función productiva; está relacionado con el del interés, pero sigue su propio camino. Se educa a partir de procesos específicos.	Se relaciona con intereses e ideales. Requiere acciones, decisiones y generalizaciones de experiencias. Es la generalización "[...] de rasgos que transfieren el carácter de un nivel a otro, según intereses e ideales. (Dusavitskii, 1996a).

Fuente: Elaborado por la autora basado en Dusavitskii (1996a).

El carácter (proyecciones de lo que se pretende alcanzar y las condiciones para alcanzarlo) se expresa como mediación entre el interés (necesidad motivacional) y el ideal (acción en determinadas condiciones). El desarrollo integral de la personalidad exige que sus componentes (interés, ideal y carácter) se tomen a partir de sus conexiones sistémicas. Por eso, a pesar de las especificidades que los caracterizan, existen como personalidad solo a través de sus relaciones.

4.5 Personalidad y actividad de estudio en el enfoque de A. K. Dusavitskii

La asociación entre personalidad y actividad de estudio, tal y como la establece el trabajo experimental de A. K. Dusavitskii, revela que la formación y el desarrollo de la personalidad no son procesos que ocurren de manera individual (Dusavitskii, 2001, 1996a, 1996b, 1999 [2014], 1999a [2019], 1999b [2019]). La comunicación interpersonal en el contexto de la actividad de estudio, como pieza clave de las relaciones establecidas entre los estudiantes y su aprendizaje, ha sido confirmada experimentalmente por él.

Establecer metas colectivas conduce a los estudiantes “[...] al mundo social más amplio, a diversas formas de actividad socialmente útil” (Dusavitskii, 1999a [2019], p.276); y el aprendizaje colectivo en la actividad conjunta (basada en la cooperación entre estudiantes) constituye una de las capacidades importantes que se desarrolla en la actividad de estudio.

De este modo, la comunicación en el contexto de la actividad colectiva se constituye como la actividad principal del joven en la etapa de la edad escolar media y se expresa ahora como “una actividad de naturaleza relacionada con la personalidad” (Dusavitskii, 1999a [2019], p. 276). Cada uno a su manera, Elkonin (1971 [2017]) y Davidov (1996c) señalaban como actividad principal en este periodo la comunicación íntima personal y la comunicación en el proceso de realización de diversos tipos de actividades socialmente útiles, respectivamente.

El trabajo realizado permitió a A. K. Dusavitskii observar que los niños, desde los nueve años, demuestran la capacidad de tomar decisiones morales conscientes en las interacciones con sus compañeros; además de las transformaciones significativas que se producen en la autoconciencia, a partir de las cuales comienzan a analizar sus acciones con mayor coherencia y a relacionarlas con sus rasgos de personalidad.

A. K. Dusavitskii considera que los primeros años de la vida escolar son fundamentales porque en la actividad de estudio se forman las acciones necesarias para resolver la tarea de estudio, con el autoanálisis y la autoevaluación de la actividad; lo que lleva al joven a constituirse como sujeto de la actividad y esto es una especie de "cimiento" para la formación de la personalidad. "Al final de la edad escolar primaria, el sujeto de la actividad de estudio debe estar constituido y, desde esta perspectiva, también es probable que el joven estudiante tenga las condiciones para pensar en sus propias tareas de la vida, más allá de la escuela" (Asbahr; Longarezi, 2022, p. 17).

En el ámbito de su trabajo, el sujeto colectivo de la actividad de estudio constituye el foco. Introduce este concepto en el estudio de la personalidad, basándose en investigaciones multidimensionales sobre la personalidad integral que se forma a partir de la actividad de estudio realizada colectivamente. Y, en este sentido, el sujeto individual de la actividad de estudio surge de un proceso en el que primero se constituyó como sujeto colectivo de la actividad de estudio. Esta comprensión no se corresponde exactamente con lo que Davidov (1996c) denominó actividad individual, tratada como expresión del grado de autonomía del sujeto (Puentes, 2023a), sino más bien como etapa de desarrollo del sujeto, como base para la formación de la personalidad.

La transformación del alumno en sujeto de la actividad de estudio es la base para la formación de una personalidad plena, armoniosa, independiente, responsable, capaz de autodesarrollo y de elecciones conscientes, que aparece ontopsicológicamente/en la personalidad en

el umbral de la edad adulta (Dusavitskii; Zaika; Zuev, 2012, p. 149, traducción nuestra).

Su trasiego entre las ideas de V. V. Davidov y V. V. Repkin también se hace evidente aquí. Aunque se apoya en los conceptos de sujeto colectivo e individual de V. V. Davidov, se distancia de él al no entender al sujeto individual como resultado de la actividad individual, sino como una etapa de su propio proceso de desarrollo.

Para Dusavitskii (2001, p. 7, traducción nuestra):

[...] la elaboración de la actividad de estudio configura los procesos de autodesarrollo de los sujetos de actividades individuales y colectivas. Obviamente, estos no existen al inicio de la formación de la actividad de la que el profesor es sujeto. En la fase inicial, el niño actúa como sujeto del estudio, pero no de la actividad de estudio. Al igual que la clase escolar no es sujeto de la actividad de estudio colectiva, sino solo sujeto de la actividad conjunta, el sujeto de la actividad de estudio individual se construye simultáneamente con el sujeto de la actividad colectiva.

Esto es lo que diferencia al sujeto individual de la actividad y la personalidad como sujeto de la actividad colectiva. El surgimiento de un sujeto colectivo de la actividad es condición para el posterior desarrollo del sujeto individual como personalidad. Sobre la base del dominio de los principios del diálogo, surge el desarrollo de objetivos colectivos y la cooperación de sujetos individuales.

La cita anterior, extraída del artículo *Sobre la relación entre los conceptos de sujetos de actividad individual y colectiva*, de A. K. Dusavitskii, publicado en 2001 en la *Revista Psicología Histórico-Cultural (Культурно-историческая психология)*, reúne, de una sola vez, los dos elementos principales que el autor integra de los enfoques de V. V. Davidov y V. V. Repkin.

Por parte del primero, A. K. Dusavitskii introduce los conceptos de sujeto colectivo e individual, y explícita su afiliación con la concepción de V. V. Davidov: “[. . .] el sujeto de la actividad de

estudio individual se construye simultáneamente con el sujeto de la actividad colectiva”.

En relación con el segundo, deja clara su vinculación teórica con el enfoque de V. V. Repkin sobre la diferencia en el proceso de desarrollo de una actividad de estudio propuesta por el profesor (limitada a la formación del sujeto del estudio) y la actividad de estudio definida por el propio estudiante (que forma el sujeto de la actividad de estudio).

A. K. Dusavitskii, al igual que V. V. Repkin, considera que el sujeto de la actividad de estudio solo se constituye cuando el alumno reelabora la tarea de estudio, de modo que la adapta a sí mismo y se autodesarrolla. Para ambos, el desarrollo implica una transformación del alumno en sujeto de la actividad de estudio, capaz de desarrollarse por sí mismo y de tomar decisiones libres. Este proceso de transformación del alumno en sujeto de la actividad de estudio es, para A. K. Dusavitskii, la base para la formación de la personalidad. La diferencia es que, para V. V. Repkin, solo existe un tipo de sujeto que surge en el proceso de producción de la actividad de estudio, lo que no significa que la considere individual, ya que, para él, “[. . .] la actividad de una persona nunca es una actividad individual [solitaria]” (Repkin, 2019, p. 219, añadido nuestro); siempre es una actividad social. A. K. Dusavitskii, por su parte, entiende, desde la perspectiva de V. V. Davidov, que existen dos tipos de sujetos: colectivo e individual.

Sin embargo, en el pasaje que abre el extracto destacado, A. K. Dusavitskii integra los dos elementos en una misma afirmación: “la elaboración de la actividad de estudio configura los procesos de autodesarrollo de los sujetos [tal como V. V. Repkin] de actividades individuales y colectivas [tal como V. V. Davidov]” (Dusavitskii, 2001, p. 7, traducción y añadidos nuestros).

Cabe destacar un punto que nos parece importante, ya que A. K. Dusavitskii introduce un elemento nuevo en esta relación: el sujeto de la actividad conjunta. Según V. V. Davidov, el sujeto individual se constituye únicamente sobre la base de una actividad

individual y si previamente se ha constituido un sujeto colectivo sobre la base de una actividad colectiva. A. K. Dusavitskii entiende, no obstante, que el grupo de alumnos no se constituye como colectivo, sino como sujeto de la actividad conjunta. El sujeto de la actividad colectiva se forma en el proceso de constitución del sujeto de la actividad individual: "Así como la clase escolar no es sujeto de la actividad de estudio colectiva, sino solo sujeto de la actividad conjunta, el sujeto de la actividad de estudio individual se construye simultáneamente con el sujeto de la actividad colectiva" (2001, p. 7, traducción nuestra). La actividad conjunta es "Cualquier actividad que está conectada con otras personas o involucra a otras personas" (Repkin, 2019, p. 219). Es una actividad social, "[...] la forma en que una persona inicia el contacto con otras personas e interactúa con ellas, es decir, se transforma como personalidad" (*Ídem*).

Partiendo del principio expresado en la ley genética del desarrollo de L. S. Vigotski, según el cual toda función psíquica aparece primero como función inter psíquica y luego como intrapsíquica, A. K. Dusavitskii entiende que el sujeto individual se constituye primero como sujeto colectivo de la actividad de estudio. Estableció esta dimensión de la sociabilidad y demostró que, en el sistema psicológico-didáctico desarrollador, el sujeto individual de la actividad de estudio se forma en la adolescencia como resultado de haber formado, en la infancia, un sujeto colectivo de la actividad de estudio. Por último, se remite a Vigotski (1930 [1995], p. 150, traducción nuestra) como aporte teórico para fundamentar su conclusión: "[...] el resultado fundamental de la historia del desarrollo cultural del niño podría denominarse como la sociogénesis de las formas superiores del comportamiento".

La comprensión de A. K. Dusavitskii de que el sujeto individual surge en la adolescencia, a partir de una experiencia previa como sujeto colectivo, reafirma la ley genética general del desarrollo cultural postulada por L. S. Vigotski en lo que respecta al desarrollo del niño orientado por un proceso que se produce en dos planos, o

mejor dicho, en dos actividades. La versión de la ley de 1931/33 (1930 [1995], p. 150, traducción nuestra) entiende que:

[...] toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos: primero en el plano social y luego en el psicológico, inicialmente entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica (Vigotski, 1930 [1995], p. 150, traducción nuestra).

La misma ley, reformulada en 1933/34 y ya debidamente analizada por Puentes (2024), avanza al introducir la actividad colectiva y la actividad individual como procesos fundamentales para el desarrollo.

[...] toda función psíquica superior aparece en escena dos veces en el desarrollo del niño, primero como actividad colectiva, social, es decir, como función intersíquica; la segunda vez, como actividad individual, como un modo interno del pensamiento del niño, como función intrapsíquica (Vigotski, 1933/34 [1935], p. 15-16, traducción de Roberto Valdés Puentes).

Aquí reside la conexión entre la ley genética del desarrollo de L. S. Vigotski y el desarrollo del sujeto y de la personalidad en A. K. Dusavitskii. La actividad colectiva tiene función intersíquica y la actividad individual, función intrapsíquica, pasando por la cultura y por los signos, según L. S. Vigotski comprende la constitución de la conciencia individual. Para él, la actividad individual es un momento necesario, pero en segundo plano, después de la actividad colectiva. Esta concepción, fundamentada en L. S. Vigotski, A. K. Dusavitskii la retoma de V. V. Davidov.

Bajo la comprensión de dos sujetos (colectivo e individual), la teoría de la personalidad se apoya en V. V. Davidov y se distancia de V. V. Repkin (para quien el sujeto es uno solo). En cuanto a la autotransformación del estudiante en sujeto de la actividad de estudio, a partir de un proceso en el cual el sujeto se autoproduce al

mismo tiempo que produce la actividad, la teoría de la personalidad se apoya en V. V. Repkin y se distancia de V. V. Davidov, para quien el sujeto es resultado de la actividad que realiza.

En el enfoque de V. V. Repkin, tanto la actividad como el aprendizaje colectivo ocurren en dos planos (colectivo e individual). Solo el sujeto no se constituye a partir de esas dos dimensiones. Para el autor, el sujeto es siempre individual, ya que se trata de una condición psicológica que se estructura en el proceso de producción de actividades colectivas e individuales, en condiciones de aprendizajes también colectivos e individuales.

A. K. Dusavitskii comprende, como V. V. Repkin, que el sujeto es una etapa necesaria en el desarrollo de la personalidad: “La persona se desarrolla como personalidad únicamente en la medida en que se desarrolla como sujeto” (Repkin, 2019, p. 219). La personalidad es expresión del nivel más alto de desarrollo del sujeto individual que emerge en la actividad individual, como resultado de todas las actividades colectivas anteriores que le permitieron constituirse primero como sujeto colectivo.

Si la actividad de estudio ha producido la necesidad de autotransformación, continúa actuando en el desarrollo incluso después del período escolar; permanece durante toda la vida. Esta perspectiva comprende que la actividad de estudio realizada desde los primeros años del nivel de escolarización fundamental posibilita la emergencia de la base psicológica necesaria para el desarrollo de la personalidad en la adolescencia y, en ese proceso, se forma la habilidad de tratar con diferentes puntos de vista.

Para A. K. Dusavitskii, la adolescencia es la “[...] edad del segundo nacimiento de la persona” (Dusavitskii; Zeltserman, 1997, p. 4, traducción nuestra) porque constituye el período en el cual el individuo se transforma en personalidad. La actividad que realiza el adolescente le permite elaborar la imagen del mundo social en el cual está inserto, ya que se han formado el interés, el ideal y el carácter, núcleo estructurante de la personalidad y objetivo del aprendizaje colectivo y de la educación desarrolladora que se

organiza para el desarrollo del sujeto y de la personalidad. Demuestra que la actividad de estudio realizada desde la escuela primaria es la clave para el desarrollo de la personalidad en la adolescencia, porque representa la posibilidad de formación de su base psicológica.

Las contribuciones de A. K. Dusavitskii son fundamentales para el estudio de la personalidad en su relación con la actividad de estudio; ya sea por los tipos de personalidad que establece en la primera versión de su teoría (Dusavitskii - Sereda); ya sea por la estructura de la personalidad y sus componentes que desarrolla en la segunda.

En síntesis, la actividad de estudio guarda una relación importante con la personalidad porque se constituye en un modo universal de formación de la personalidad. En la medida en que la actividad de estudio, realizada durante el período escolar, produce la necesidad de autotransformación, conduce el desarrollo incluso después de que el sujeto haya salido de la escuela.

Consideraciones finales

El libro analiza, por primera vez en Brasil, la génesis y los fundamentos conceptuales de la teoría de la personalidad elaborada por A. K. Dusavitskii, como expresión de dos variantes del sistema psicológico-didáctico Elkonin-Davidov-Repkin, desarrolladas en parte de manera independiente en Moscú y Járkov. Las ideas producidas por estos dos grupos aparecen integradas en la teoría de la personalidad formulada por el autor a partir de la conjugación de, al menos, nueve aspectos que caracterizan la perspectiva del grupo de Járkov y seis del enfoque de Moscú.

Desde Járkov, se analiza que la entrada tardía de A. K. Dusavitskii en el campo de la psicología se produjo a partir de su acercamiento al trabajo coordinado por V. V. Repkin en 1968. Sus primeras investigaciones fueron supervisadas por este último y presentan huellas importantes de esta variante:

- (1) La relevancia del “interés” en el proceso de aprendizaje colectivo y educación desarrolladora;
- (2) El desarrollo del sujeto y de la personalidad como finalidad de la educación escolar;
- (3) La estructura de la actividad de estudio;
- (4) El énfasis en un tipo de actividad en la cual el estudiante se constituya sujeto de la actividad de estudio por medio de su autodesarrollo;
- (5) La claridad de que este proceso no puede ocurrir al inicio de la formación de la actividad porque, en este caso, el sujeto es el profesor, quien plantea la tarea de estudio que debe ser resuelta por el alumno. En ese momento, el estudiante se limita a ser sujeto del estudio, pero no de la actividad de estudio;
- (6) La concepción de que el sujeto y la personalidad de la actividad de estudio se constituyen a partir de un proceso de

autotransformación del alumno, en el cual pasa de ejecutor de una tarea a elaborador de la misma;

(7) La comprensión de que constituirse sujeto es parte integrante de la personalidad y esta es la expresión de su nivel más alto de desarrollo;

(8) El entendimiento de que la personalidad se forma cuando el alumno ya no está más en la escuela, pero lleva consigo todas las actividades precedentes, experimentadas en el contexto escolar, como continuidad del proceso iniciado allí; y

(9) La convicción de que, si la actividad de estudio produce la necesidad de autotransformación, continuará incidiendo en el desarrollo, incluso después del período escolar.

Después de concluir su monografía como candidato a Ciencias Psicológicas sobre los intereses cognitivos, en el año 1975, se distancia gradualmente del trabajo del equipo de V. V. Repkin y construye una trayectoria propia. Su interlocución con el grupo continúa, pero a partir de entonces se dedica a una carrera independiente. Poco a poco, se acerca a V. V. Davidov e inicia el doctorado en Ciencias Psicológicas bajo su dirección. Este período está marcado por la influencia de Moscú en el pensamiento de A. K. Dusavitskii, que incorpora del enfoque de esta variante:

(1) Los conceptos de sujeto colectivo e individual;

(2) Los conceptos de actividad colectiva e individual;

(3) La relación que se establece entre la actividad colectiva y el sujeto colectivo;

(4) La relación que se establece entre la actividad individual y el sujeto individual;

(5) La relación que se establece entre el sujeto colectivo y el sujeto individual; y

(6) La relación que se establece entre el sujeto individual y la personalidad.

En conjunto, el análisis del proceso de génesis y desarrollo de la teoría de la personalidad permite identificar puntos de convergencia y divergencia entre las concepciones de actividad de estudio, sujeto y personalidad en ambas variantes, tomando como base el pensamiento de sus principales representantes (por un lado, D. B. Elkonin y V. V. Davidov, y por otro, V. V. Repkin). Esto confirma que la relación que A. K. Dusavitskii establece entre actividad de estudio, sujeto y personalidad se expresa como elemento integrador de las variantes de Moscú y Járkov.

El psicólogo ucraniano integra las concepciones de aprendizaje colectivo, educación desarrolladora y actividad de estudio elaboradas por ambos grupos. Incorpora elementos de las dos variantes, principalmente, mediante la conjugación del concepto de sujeto (sujeto colectivo y sujeto individual), de V. V. Davidov, y de la concepción de actividad de estudio como un tipo especial de actividad que permite al alumno emerger como sujeto, en un proceso de autotransformación, formulada por V. V. Repkin.

La teoría de la personalidad conjuga también los enfoques de L. I. Bozhovich, L. S. Vigotski, A. N. Leontiev y S. L. Rubinstein. De L. I. Bozhovich retoma fundamentos que dialogan con las concepciones que sustentan la teoría de la personalidad, especialmente en lo que respecta al proceso de autoconciencia. Por parte de L. S. Vigotski y A. N. Leontiev, por sus referentes que fundamentan la perspectiva de V. V. Davidov anclada en la concepción de los dos tipos de sujetos y de actividades. Por parte de S. L. Rubinstein, por el estudio del interés, el ideal y el carácter.

En la realización de la investigación que resulta en este libro, fue posible: (1) elaborar una periodización que articula el desarrollo psíquico y el desarrollo de la personalidad en las obras de D. B. Elkonin y V. V. Davidov, respectivamente; (2) proponer una periodización del desarrollo de la personalidad en A. K. Dusavitskii, construida en la interfaz con la periodización del desarrollo del sujeto formulada por V. V. Repkin; y (3) delimitar el contenido, el

objetivo y la estructura que configuran la concepción de personalidad en este marco teórico.

En el primer caso, se procuró expresar la conexión entre desarrollo psíquico, para D. B. Elkonin, y desarrollo de la personalidad, para V. V. Davidov. Esta “inter-periodización”, entendida aquí como una articulación entre las periodizaciones propuestas por D. B. Elkonin y V. V. Davidov, reúne y articula datos que demarcan para cada etapa la actividad principal, las capacidades en desarrollo y el potencial creativo correspondiente (Cuadro 10). La interdependencia de estos dos desarrollos (psíquico y de la personalidad) es reafirmada por varios miembros del grupo de Moscú y también de otros grupos, aunque hasta ahora no había sido elaborada de forma sistemática.

En el segundo caso, se presenta una propuesta inicial de periodización del desarrollo de la personalidad desde la perspectiva de A. K. Dusavitskii, que congrega aspectos de la teoría de la personalidad, propuestos por el autor, incluidos indicios sobre las etapas de su desarrollo y la periodización del desarrollo del sujeto propuesta por V. V. Repkin (Cuadro 11). De este modo, el libro también presenta un esfuerzo de integración, en el cual la propuesta de periodización de la personalidad, según la teoría de A. K. Dusavitskii, incluye los aspectos nucleares de la periodización del desarrollo del sujeto elaborada por V. V. Repkin. Como toda formulación inicial, tomamos esta periodización como punto de partida para ser mejorada, ampliada y modificada en futuros estudios.

Por último, en el tercer caso, se delimitan el contenido, el propósito y la estructura de la personalidad. Cada uno de estos elementos se presenta como una síntesis del conjunto de análisis realizados en torno a la teoría de la personalidad de A. K. Dusavitskii. En concreto, se considera como *contenido psicológico* el acto creativo, la autotransformación; como *objetivo*, el desarrollo de la autonomía moral y la capacidad de elegir su propio comportamiento; y como *estructura psicológica*, el interés, el ideal y el carácter (Cuadros 12 y 13).

Considerando que esto aún no se ha realizado de forma sistemática, proponer una definición del contenido, del propósito y de la estructura de la personalidad, con base en el autor, constituye tanto una contribución original como un esfuerzo teórico audaz. Lo que aún no se ha definido sirve necesariamente como puerta de entrada para su estructuración y consolidación.

En última instancia, se concluye que este conjunto de datos resalta la naturaleza de la educación desarrolladora en el contexto escolar y la reafirma como parte integral del aprendizaje tanto colectivo como individual. No se trata de subordinar a uno u otro, ni de jerarquizarlos; en última instancia, ambas se dan en conjunción y con vistas al desarrollo integral del sujeto. En el enfoque analizado, estos procesos tienen lugar en una situación de actividad de estudio, lo que, valida la indispensabilidad del aprendizaje colectivo, la educación desarrolladora y la personalidad como expresión de sus dimensiones psicológico-didácticas. Futuros análisis sobre cómo esto se ha procesado experimentalmente en el ámbito escolar pueden ofrecer pistas relevantes sobre la actividad pedagógica del docente en el desarrollo del aprendizaje colectivo, individual y de la educación desarrolladora.

La problemática tratada en este libro parte de la discusión sobre el papel de la escuela, en la que se señalan dos enfoques que marcan este referente teórico: (1) el desarrollo del pensamiento (conceptual y/o teórico) y (2) el desarrollo del sujeto y de la personalidad. La investigación teórica realizada permite afirmar que el hecho de que el estudiante emerja como sujeto de la actividad de estudio es condición para que el aprendizaje colectivo y la educación desarrolladora se expresen como la posibilidad de una escuela humanizadora. Esto no excluye el desarrollo del pensamiento; de hecho, es parte de este proceso y se integra también en la actividad de estudio.

La teoría de la personalidad desarrollada, en este contexto, destaca tres principios fundamentales para este proceso de desarrollo del sujeto y de la personalidad:

- (1) superar la dimensión centrada únicamente en el conocimiento científico y de las formas de operar con él;
- (2) comprender las bases sustantivas que sustentan este proceso; y
- (3) aprender a establecer metas y definir la propia tarea de estudio.

Este movimiento permite al estudiante emerger como sujeto de su propia actividad de estudio y, en esta condición, expresar su creatividad al máximo nivel (lo que puede dar lugar a la constitución de una personalidad). Por lo tanto, establecer metas y desarrollar la tarea son condiciones para expresar el potencial creativo y, por lo tanto, convertirse en sujeto y personalidad.

En concreto, nuestro interés central reside en el desarrollo del sujeto y de la personalidad como propósito del aprendizaje colectivo y la educación desarrolladora. Para que este proceso se materialice, más allá de la formación de conceptos y de sus formas de operar, es necesario formar una sociedad y desarrollar sujetos de sus propias actividades, lo que permite la plena integración social. En este sentido, reiteramos la postura de los autores de Járkov, según la cual el aprendizaje colectivo y la educación desarrolladora implican un tipo especial de actividad de estudio, aquella que constituye actividad de la personalidad.

Finalmente, la síntesis presentada en este trabajo representa una contribución importante por ser innovadora y, precisamente por ello, no agota el debate en torno a la formación y el desarrollo de la personalidad como propósito de la escuela.

El texto aborda aspectos centrales de la teoría de la personalidad desde la perspectiva de A. K. Dusavitskii, haciendo énfasis en los elementos integradores de las dos variantes en estudio. Todos ellos se toman como punto de partida, lo que requiere una mayor exploración. Además, quedan preguntas igualmente importantes abiertas para nuevas investigaciones:

- (1) ¿Cómo puede una teoría de la personalidad fundamentarse en la concepción de sujeto individual (constituido a partir de una

actividad individual), habiendo emergido inicialmente como sujeto colectivo (en la condición de la actividad colectiva); y, al mismo tiempo, sostener que este proceso debe basarse en un tipo de actividad de estudio por medio de la cual el estudiante pueda constituirse como sujeto y personalidad?

(2) ¿Cómo es posible que dos perspectivas distintas se articulen y coexistan dentro de una misma teoría de la personalidad?

(3) ¿De qué manera el trabajo experimental realizado por A. K. Dusavitskii operacionalizó el proceso de integración entre estas perspectivas?

(4) ¿De qué manera la educación desarrolladora participa en el aprendizaje escolar colectivo y viceversa?

Las preguntas que surgen dentro del estudio abren perspectivas para nuevas investigaciones, una invitación a continuar, especialmente porque las interrogantes planteadas, lejos de agotar el tema, amplían el horizonte investigativo y fomentan una mayor exploración en estudios futuros.

Finalmente, este libro tiene como objetivo introducir al lector en los fundamentos de la teoría de la personalidad de A. K. Dusavitskii, destacando tanto sus contribuciones como los desafíos que enfrentan la psicología pedagógica y la didáctica. Más que simplemente sintetizar un cuerpo significativo de teoría, esta obra busca provocar e instigar a investigadores, educadores y otros interesados en explorar las complejidades del desarrollo humano y la formación del sujeto y de la personalidad, desde una perspectiva crítica sobre los propósitos formativos de la educación escolar.

En este recorrido, la educación para el desarrollo emerge como un vínculo central que conecta el aprendizaje y el desarrollo de la personalidad. Esperamos, por tanto, que esta lectura fomente el diálogo sobre las múltiples conexiones entre el aprendizaje colectivo, el aprendizaje individual y el desarrollo humano, colocando la actividad de estudio, la educación para el desarrollo y la formación de la personalidad en el centro de los debates sobre los propósitos

educativos y los procesos de constitución humana, con miras a construir una sociedad más colectivista, integradora e inclusiva.

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.

ASBAHR, F.; LONGAREZI, A. M. Ascensão do conceito de personalidade na teoria da atividade de estudo: contribuições das escolas de Moscou e Kharkiv. *Educativa*, Goiânia, v. 25, p. 1-29, 2022. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/12530>. Acesso em: 07 jun. 2024.

BOZHOVICH, L. I. *Personalidade e sua formação na infância*. Moscou: Educação, 1968. 464p.

BOZHOVICH, L. I. Estágios da formação da personalidade na ontogênese. *Questões de Filosofia*, Moscou, n. 4, v. 30, 1978. 2023.

BRANDÃO, H. A. *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. 348f. 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) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia., 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/30119>. Acesso em: 22 set. 2022.

CARDOSO, C. G. C. C. *Aprendizagem desenvolvimental: atividade de estudo na perspectiva de V. V. Davidov*. 2020. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2020. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29765/1/AprendizagemDesenvolvimentalAtividade.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2025.

COSTA, A. C.; DE SOUSA, D. R.; DA CRUZ, I. da G. N.; ROGERI, R. R. A Contribuição da atividade de estudo na perspectiva da teoria histórico-cultural na perspectiva da produção científica da Biblioteca Eletrônica Scielo. *Revista Educativa*, Goiânia, v. 25, n. 1, 2022. p. 01-16. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/12096>. Acesso em: 29 maio. 2025.

DAVIDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. 3. ed. Tradução M. Shuare. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1972 [1982]. 489p.

DAVIDOV, V. V. Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos estudantes. 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, 1979 [2019]. p. 169-171.

DAVIDOV, V. V. Desenvolvimento psíquico da criança. 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, 1980 [2019]. p. 173-188.

DAVIDOV, V. V. *Problemas da aprendizagem desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia*. Moscou: Педагогика, 1986 [1988]. 240p.

DAVIDOV, V. V. Conteúdo e 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, 1986 [2019]. p. 213-231.

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. 233-248.*

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. Problemas do desenvolvimento psíquico das crianças. (Проблемы психического развития детей). In: DAVIDOV, V. V. *Teoria da aprendizagem desenvolvimental* (Теория развивающего обучения). Moscou: Intor, 1996c. p. 74-144.

DAVIDOV, V. V. Conceitos Filosóficos e psicológicos. Teorias da aprendizagem desenvolvimental (Философские и психологические концепции. Теории развивающего обучения). In: DAVIDOV, V. V. *Teoria da aprendizagem desenvolvimental* (Теория развивающего обучения). Moscou: Intor, 1996d. p. 10-58.

DAVIDOV, V. V.; Atividade de estudo e aprendizagem desenvolvimental. 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, 1996e [2019]. p. 249-266.*

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. Riga: *Вестник*. n. 1, 1996f. Disponível em: <https://old.experiment.lv/>. Acesso em: 24 fev. 2023.

DAVIDOV, V. V. *Teoria da aprendizagem coletiva desenvolvimental*. Moscou: Intor, 1996g. 485p.

DAVIDOV, V. V. História da formação do sistema de aprendizagem desenvolvimental (sistema D. B. Elkonin-V. V. Davidov). Parte II. *Вестник*, Riga, n. 3, 1997. p. 01-13. Disponível em: <http://old.experiment.lv/>. Acesso em: 5 fev. 2024.

DAVIDOV, V. V. Uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo e estrutura da atividade. 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, 1998 [2019]. p. 289-301.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. 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, 1981 [2019]. p. 189-212.

DUSAVITSKII, A. K. Geórgia – meu amor. Kharkiv. *Boletim da Universidade de Kharkiv*, n. 1981, p. 11-15, 2011. (Série Psicologia).

DUSAVITSKII, A. K. Duas vezes dois = x? Ciência e progresso. Moscou: Conhecimento, 1985. 107p.

DUSAVITSKII, A. K. Modelos de desenvolvimento da personalidade em sistemas modernos de educação. *Boletim da Universidade de Kharkiv*, Psicologia da personalidade e processos cognitivos. n. 331, p. 3-7, 1989.

DUSAVITSKII, A. K. *Desenvolvimento da personalidade em atividades de estudo*. Kharkiv: “Casa da Pedagogia”, 1996a. 208p.

DUSAVITSKII, A. K. *Desenvolvimento da personalidade e aprendizagem desenvolvimental*. Karazin: KhNU, 1996b. 207p.

DUSAVITSKII, A. K. Educação desenvolvente e a sociedade aberta. [S. l.], *Ensino Em Re-Vista*, v. 21, n.1, p. 77-84, 1999 [2014]. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25053>. Acesso em: 23 jul. 2024.

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, 1999a [2019]. p. 265-283.

DUSAVITSKII, A. K. Educação desenvolvente e a sociedade aberta. In.: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (orgs.). *Teoria da atividade de estudo: livro II – contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros*. Uberlândia: EDUFU, 1999b [2019]. p. 285-296.

DUSAVITSKII, A. K. Sobre a relação entre os conceitos de sujeitos de atividade individual e coletiva. [S. l.], *Psicologia e Educação, Psicologia Histórico-Cultural* (Культурно-историческая психология), v. 6, n. 2, p. 5-13, 2001. Disponível em: https://psyjournals.ru/files/2365/psyedu_2001_n2_Dusavytskyij.pdf. Acesso em: 29 fev. 2024.

DUSAVITSKII, A. K.; Repkin, V. V. (biographical research practice). *Vestnik* n. 10, 2002. Disponível em: http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_10/v10_oficrazd_dusavic.htm. Acesso em: 22 jan. 2022.

DUSAVITSKII, A. K. Aula 4. 24/09/2004. Curso *Psicologia do Desenvolvimento*. Tema "Aprendizagem Desenvolvimental". [Manuscrito]. Universidade Nacional V. N. Karazin de Kharkiv: Ucrânia, 2004. p. 27-53.

DUSAVITSKII, A. K. *Desenvolvimento da personalidade na comunidade estudantil: dependência da formação do interesse de estudo*. Kharkiv: KhNU em homenagem a V. N. Karazin, 2012. 32 p.

DUSAVITSKII, A. K. *Psicologia da personalidade e aprendizagem desenvolvimental*. Karazin: KhNU editora, 2016. 99p.

DUSAVITSKII, A. K. Teoria da aprendizagem desenvolvimental (TAD) e V. V. Repkin: experiência de estudo biográfico. *Obutchénie*. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, v. 7, n. 1, p. 1–27, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv7n1.a2023-69010>. Acesso em: 15 jun. 2024.

DUSAVITSKII, A. K.; ROSEN, M. Possibilidades de um “grande” jogo psicológico para diagnóstico do sujeito coletivo da atividade de estudo durante a transição de alunos do ano inicial para a escola básica. In: DUSAVITSKII, A. K.; ROSEN, M. *Diagnóstico do desenvolvimento da personalidade de alunos do primeiro ano*. Manual educativo e metodológico. Udovenko: Kharkiv, 2010. p. 169-171.

DUSAVITSKII, A. K.; ZELTSERMAN, B. A. Conversas com mestres. Entrevista com A. K. Dusavitskii. Cidade de Jurmala/ Letônia, dia 19 de outubro de c, *Jornal Vestnik*, Riga, n. 3, 1997. Disponível em: https://web.archive.org/web/20090129120148/http://experiment.lv/rus/biblio/vestnik_3/v3_beseda_dusav.htm. Acesso em: 06 jul. 2024.

DUSAVITSKII, A. K.; ZAIKA, E.; ZUEV, I. Desenvolvimento da personalidade do aluno e do professor no sistema de aprendizagem desenvolvimental. Ucrânia, *Psicologia e sociedade*, n. 4, p. 147-153, 2012. Disponível em: <https://pis.wunu.edu.ua/index.php/uapis/article/view/631>. Acesso em: 06 maio 2023.

ELKONIN, B. D. Aproximações e distanciamentos entre D. B. Elkonin e V. V. Davidov sobre teoria da aprendizagem desenvolvimental. In: *Conferência no II Ciclo Internacional de Palestras Aproximações e distanciamentos entre os principais representantes do enfoque histórico-cultural e desenvolvimental*.

Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=F5SscnciG4&list=PLn29QulpfaD8QpxP4PqJPwxmvqjJl_JP&index=22&t=535s. Acesso em 1 fev. 2024.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A. et al. (org.). *Psicología*. Cuba: Imprenta Nacional de Cuba, 1956 [1961]. P. 504-522.

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 [2019]. p. 147-156.

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. 139-142.

ELKONIN, D. B. Atividade de estudo: importância na vida do estudante. 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, 1967 [2019]. p. 143-146.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). *Ensino desenvolvimental*. Antologia. Uberlândia: Edufu, 1971 [2017]. p. 149-272. (Livro 1).

ELKONIN, D. B. *Teoria do desenvolvimento da personalidade da criança pré-escolar: trabalhos psicológicos selecionados*. Moscou: Academia de Ciências Pedagógicas da URSS, 1989. 560p. Disponível em: [https://psychlib.ru/mgppu/eit/EIT-001-.HTM#\\$p1](https://psychlib.ru/mgppu/eit/EIT-001-.HTM#$p1). Acesso em: 17 abr. 2024.

ELKONIN, D. B. Atividade de estudo: sua estrutura e formação. 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, 1989 [2019]. p. 157-167.

FERREIRA, I. M. *Formação de professores e desenvolvimento da personalidade na infância: uma intervenção didático-formativa com professoras da Educação Infantil*. 2021. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/36026>. Acesso em: 07 dez. 2023

FREITAS, R. A. M. da M. Formação de conceitos na aprendizagem escolar e atividade de estudo como forma básica para organização do ensino. *Revista Educativa*, Goiânia, v. 25, n. 2, 2016. p. 388–418. Disponível em: Acesse aqui [Portal de Periódicos UnB+4Periódicos PUC Goiás+4ResearchGate+4ResearchGate+1Periódicos PUC Goiás+1](#). Acesso em: 23 jan. 2024.

GALPERIN, P. Y. Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones y los conceptos. In: ROJAS, L. Q.; SOLOVIERA, Y. *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, 1959 [2011]. p. 76-79.

GOMES, M. D. H.; TULESKI, S. C.; ALVES, A. M. P. Bozhovich, personalidade e psicologia histórico-cultural. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 75, n. 1, 2023. Disponível em: <https://submission-pepsic.scielo.br/index.php/arbpa/article/view/18863>. Acesso em: 09 set. 2024.

ILIENKOV, E. V. *Arte e ideal comunista*. Moscou: Arte, 1984, 350p.

ILIENKOV, E. V. Our Schools Must Teach How to Think! *Journal of Russian & East European Psychology*. Vol. 45, 2007, p. 9-49.

JESÚS, S. F. de. *Formação continuada de gestores pedagógicos com a Obutchénie por unidades: análise na perspectiva de L. I. Bozhovich*. 2022. 328f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal

de Uberlândia, Faculdade de Educação. Uberlândia, 2022. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/37622>. Acesso em: 19/03/2025.

LAZARETTI, L. M. D. B. Elkonin: a vida e as produções de um estudioso do desenvolvimento humano. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. 3. ed. Uberlândia: Edufu, 2017. p. 219-248.

LEONTIEV, A. N. Desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar. In: LEONTIEV, A. N.; ZAPOROZHETS, O. V. (orgs.). *Questões de psicologia da criança em idade pré-escolar*. Moscou: [s. n.], 1948. p. 4-15.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário. 1978. 352p.

LEONTIEV, A. N. *Trabalhos psicológicos selecionados*. Moscou: Pedagogia, 1983. 318p. (volume 3).

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-84.

LEONTIEV, A. N. *Atividade. Consciência. Personalidade*. Bauru: MireVeja, 2021. 252p.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n.27, p. 5-24, 2004. p. 05-24. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJKyJvVqtx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2024.

LONGAREZI, A. M. Didática desenvolvimental e seu campo conceitual nas obras de diferentes representantes da psicologia e da

didática soviéticas. (*Projeto de Pesquisa*) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019a.

LONGAREZI, A. M. Teoria do experimento formativo no sistema Elkonin-Davidov-Repkin. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, Andréa. M. (orgs.). *Ensino desenvolvimental: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Campinas: Mercado de Letras/Uberlândia: Edufu, 2019b. p. 161-212.

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, 2023a. p. 187-212.

LONGAREZI, A. M. A 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, 2023b. 271p.

LONGAREZI, A. M. *Atividade. Sujeito. Personalidade: estudo na abordagem do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin*. 2024a. 162f. Tese (Promoção para classe E - Professor Titular) – Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Uberlândia, 2024. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/43845/1/AtividadeSujeitoPersonalidade.pdf>. Acesso em: 13 nov. 24.

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*. São Carlos: Pedro e João, 2024b. p. 05-14.

LONGAREZI, A. M. Didática, teorias da aprendizagem e tendências pedagógicas. *Revista Desafio Escolar*, [S. l.], v. 2, n, 1, p. 11-28, Ene./Mayo, 2024c. Disponível em: <https://www.desafioescolar.ceide.edu.mx/copia-de-n%C3%BAmero-3>. Acesso em: 24 set. 2024.

LONGAREZI, A. M.; PEREIRA, N. C. S. *Obutchénie*, desenvolvimento e personalidade: contribuições de A. K. Dusavitskii. In: Congresso Interamericano de psicologia, 39., 2023, Asunción, Py. *Anais [...]*, Asunción, Py: [s. n.], 2023.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Fundamentos psicológico-didáticos para um ensino na perspectiva histórico-cultural: a unidade dialética obutchénie-desenvolvimento. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental*. Uberlândia: Edufu, 2017. p. 07-15.

LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (orgs.). *Didática crítica no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2023. 328 p.

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, 2023a.

LOPES, E. S. de L. *A periodização do desenvolvimento e a teoria da atividade de estudo de D. B. Elkonin: uma análise à luz da teoria da subjetividade*. 2020. 170f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31277>. Acesso em: 24 jun. 2023.

MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. *Cadernos Cedes*, v. 24, n. 62, 2004. p.82-99. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Xj7t9S4VCrjyHcrw5xmydPc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2023.

MOURA, M. O. de (Org.). *A Atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. 2ed.Campinas: Autores Associados, 2016. 208p.

OLIVEIRA, T. R. T. de; ASBAHR, F. da S. F. Atividade de estudo em currículos municipais de educação: uma análise à luz da psicologia histórico-cultural. XXXIV Congresso de Iniciação Científica da UNESP. *Anais...* Bauru: UNESP, 2022.

PEREIRA, N. C. S. *Aprendizagem, desenvolvimento e personalidade: precisões conceituais na obra de A. K. Dusavitskii*. 2024. 85f. Relatório de qualificação (Doutorado em Educação) – Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2024.

PEREIRA, N. C. S.; LONGAREZI, A. M. Alexander Konstantinovich Dusavytskyi (1928-2012): biografia, cronologia da obra e uma breve contextualização do núcleo central de suas ideias. In: Encontro Nacional o Uno e Diverso na Educação Escolar, 16., 2024, Uberlândia, Mg. *Anais [...]*, Uberlândia, UFU, 2024.

PETROVSKI A. V. *O problema do desenvolvimento da personalidade na perspectiva da psicologia social*. Moscou: Editora, 1984. (Questões de psicologia, 4).

PUNTES, 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, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50575>. Acesso em: 9 mar. 2022.

PUNTES, R. V. A Concepção de desenvolvimento no sistema psicológico-didático Elkonin-Davidov-Repkin. *Revista Educativa*, Goiânia, v. 25, p. 1-27, 2022. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/12438/5726>. Acesso em: 7 maio 2024.

PUNTES, R. V. V. V. Repkin: concepção de sujeito da atividade de estudo (1990-2021). *Obutchénie*. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia, v. 7, p. 1-40, 2023a. Disponível em: [file:///C:/Users/Andrea/Downloads/DOSSI%C3%8A+04+V.V.REPKIN+CONCEP%C3%87%C3%83O+DE+SUJEITO+DA+ATI%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Andrea/Downloads/DOSSI%C3%8A+04+V.V.REPKIN+CONCEP%C3%87%C3%83O+DE+SUJEITO+DA+ATI%20(1).pdf). Acesso em: 5 jul. 2024.

PUNTES, 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*. São Carlos: Pedro e João, 2024.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Sistemas didáticos desenvolvimentais. Precisoões conceituais, metodológicas e tipológicas. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, v. 4, n. 1, 2020. p. 201-242. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/.php/Obutchenie/article/view/57369>. Acesso em: 22 mar. 2022.

PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. V. V. *Repkin: vida, pensamento e obra*. 1. ed. Goiânia: Phillos Academy, 2021. v. 1. 176p.

REPKN, V.V. 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, 1976a [2019].

REPKN, V. V. O Conceito de 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, 1976b [2019].

REPKN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. *Ensino Em Re-Vista*, [S.l.], v. 21, n. 1. 1997 [2014]. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25054>. Acesso em: 13 ago. 2022.

REPKN, V. V. Aprendizagem desenvolvimental e 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, 1997 [2019], p. 365-406.

REPKIN; V. V.; REPKINA; N. V. *Aprendizagem desenvolvimental: teoria e prática*. Tomsk: Peleng, 1997. 288p.

REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. Personalidade estável e estratégia de estudo. In: *O que é a aprendizagem desenvolvimental: um olhar do passado para o futuro*. Moscou; Clube de Autores, 2012 [2018].

REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. O conteúdo da aprendizagem desenvolvimental como problema didático-psicológico. In: LONGAREZI, A. M.; REPKINA, N. V.; PUENTES, R. V.; REPKIN, V. V. *Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo: Abordagem na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Campinas: Mercado de Letras, 2018 [2023]. p. 37-57.

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

REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. O que é aprendizagem desenvolvimental? In: LONGAREZI, A. M.; REPKINA, N. V.; PUENTES, R. V.; REPKIN, V. V. *Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo*. Abordagem na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Campinas: Mercado de Letras, 2023. p. 17-26.

REPKINA, N. V. Escola psicológica de Kharkiv e sistema de aprendizagem desenvolvimental para estudantes. *Revista Científica*, Ucrânia: Universidade Dnipropetrovsk, n. 01/09, v. 20, 2013. Disponível em: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdupp_2013_21_19_19. Acesso em: 5 maio 2024.

REPKINA, N. V. O problema do sujeito na teoria da atividade de estudo. *Boletim da Universidade Nacional de Kharkiv*. n. 913, Série Psicologia, Edição 44, 2010. p. 148-152.

REPKINA, N. V. *O que é aprendizagem desenvolvimental: um ensaio de ciência popular*. Tomsk: Peleng, 1993. 140p.

РЕПКІНА, 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). Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/?ogbl#search/РЕПКІНА/KtbxLvHXHZnCwLdmBCFprzQCkbgwBfBxtL> Acesso em: 14 ago. 2024.

РЕПКІНА, N. V. Problemas teóricos atuais do sujeito da atividade de estudo. *Perspectivas Psicológicas* (Психологические перспективы). Edição especial "Formação da personalidade como sujeito de um modo de vida", Ucrânia: Kiev, vol. 2, 2011, p. 149–158.

РЕПКІНА, N. V.; РЕПКІН, V. V. Estratégia de educação para uma personalidade estável. In: РЕПКІН, V. V.; РЕПКІНА, N. V. O que é a aprendizagem desenvolvimental: um olhar do passado para o futuro. Moscou: Clube de Autores, 2012 [2018]. p. 97-106.

ROSA, J. E.; DAMAZIO, A.; SILVEIRA, G. M. O Sistema de Numeração nas Tarefas Propostas por Davýdov e seus Colaboradores para o Ensino de Matemática. Rio Claro: *Bolema*, v. 28, 2014. p. 1135-1154.

ROSEN, M. V. Approaches and distances between dusavytskyi theory of personality and rosen's flow of childhood concept. In: *Conferência no II Ciclo Internacional de Palestras Aproximações e distanciamentos entre os principais representantes do enfoque histórico-cultural e desenvolvimental*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eza_cN4ZNIw&list=PLnu29QulpfaD8QpxP4PqJPwxmvqjJl_JP&index=28&t=5364s. Acesso em: 1 fev. 2024.

ROSEN, M. V. *Bibliographical references for the study of personality*. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/?ogbl#inbox/KtbxLxGvcwWPjnvsnzLhLgpVRtBPQPQGSB>. Acesso em: 12 ago. 2024.

ROSEN, M. V. Development of personality in the flow of childhood. In: *Conferência Científica e Prática: Aniversário de 50 Anos do Início*

da Formação de Psicólogos. Kharkiv: Universidade de Kharkiv, 2022. p. 314-326.

RUBINSTEIN, S. L. *Fundamentos de psicologia geral*. Moscou: Uchpedgiz, 1946, 704p.

RUBTSOV, V. V. V. Davydov: fundador da escola científica e diretor do Instituto de Psicologia da Academia Russa de Educação. *Psicologia Histórico-Cultural*, Moscou, n.2, 2005. p. 17-29.

SALGE, E. H. C. N. *Aprendizagem (obutchénie) e personalidade (lichnost')*: análise no campo conceitual de Lídia I. Bozhovich. 2024. 296f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/44558>. Acesso em: 17 jan. 2025.

SALINA, A. P. *O conceito de personalidade em Lídia I. Bozhovich: contribuições para a Psicologia Histórico-Cultural*. 2023. 192f. Dissertação (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/150323ef-e19e-4d33-aa14-293cae3d5282/content>. Acesso em: 07 jan. 2024

SARTINI, B. C. *O conceito de obutchénie, utchénie e usvaivanie em obras de L. S. Vigotski*. 2025. 94f. Relatório de qualificação (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025.

SOUZA, L. M. de A. A constituição humana pela unidade personalidade-psique-atividade: contribuições de S. L. Rubinstein para o campo educacional. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. *Enfoque histórico-cultural e teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi*. Livro I, 2021. P. 79-121. Disponível em: <https://phillosacademy.com/enfoque-historico-cultural-e-aprendizagem-desenvolvimental-contribuicoes-na-perspectiva-do-gepedi>. Acesso em: 23 mar. 2023.

VIGOTSKI, L. S. Sobre los sistemas psicológicos. In: VYGOTSKI, L. S. *Problemas teóricos y metodológicos de la psicología*. Tradução de José

Maria Bravo. Madrid: Visor, 1930 [1991]. Obras escogidas, tomo I. p. 71-93.

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

VIGOTSKI, L. S. *Paidologia del adolescente*. 2. ed. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1930 [2006]. Obras Escogidas, IV.

VIGOTSKI, L. S. O problema da aprendizagem e do desenvolvimento mental na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S. *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem*. Moscou: Editora estadual educacional e pedagógica, 1933/34 [1935]. Coleção de artigos. p. 3-19. Disponível em: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79862>. Acesso em: 10 ago. 2024.

VIGOTSKI, L. S. O problema do ambiente na Pedologia. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.) *Ensino Desenvolvimental*. Antologia. Livro 1. 1. ed. Uberlândia: Edufu, 1933/34 [2017]. p.15-38.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e palavra (Мысль и слово). In: VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e fala (Мышление и речь)* Изд. 5, испр. — Издательство “Лабиринт”: Moscou, 1934 [1999]. p. 276-336

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. *et. al. Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. 4 ed. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 1934 [2007]. p. 25-42.

VIGOTSKI, L. S. *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem: coleção de artigos*. Moscou: Editora Estadual Educacional e Pedagógica. São Carlos: Pedro e João, 1935 [2024].

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.

ZHDAN, A. N. Reconstrução histórica dos fundamentos psicológicos da aprendizagem desenvolvimental. *Questões de Psicologia*, Moscou, n. 6, 2000.

ZINCHENKO, P. I. The problem of involuntary memory. Filadélfia: Taylor e Francis, 1939 [1984]. (*Soviet Psychology*, 2). p. 55-111.

ZUCKERMAN, G. A. Tema da atividade de estudo conjunta. *Voprosy psikhologii*, Moscou, n. 1, p. 41-49, 1990. Disponível em: <http://www.voppsy.ru/issues/1990/901/901041.htm>. Acesso em: 15 jul. 2024.

ZUCKERMAN, G. A. Developmental Education. A Genetic Modeling Experiment. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 49, n. 6, p. 45-63, nov./dec., 2011. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2753/RPO1061-0405490603>. Acesso em: 26 abr. 2022.

ZUCKERMAN, G. A.; VENGER, A. L. *Desenvolvimento da independência do estudo*. Moscou: OIRO, 2010. 432p.

Postfacio

Me honra atender la solicitud de Andrea Maturano Longarezi de escribir el postfacio de su libro *Actividad de Estudio. Educación Desarrolladora. Personalidad*, una producción más de su fecunda trayectoria como investigadora, en la que se propone esclarecer y analizar el concepto de personalidad y sus procesos de desarrollo, en paralelo con los conceptos de actividad y sujeto de la actividad, de desarrollo del sujeto y de la personalidad, en lo que se refiere al proceso de aprendizaje-desarrollo.

En este libro, la autora anuncia su tesis de que la teoría de la personalidad elaborada por el psicólogo ucraniano Alexander K. Dusavitskii (1928-2012) promueve la integración de dos concepciones diferentes del aprendizaje desarrollador y la actividad de estudio desarrolladas por dos grupos de investigadores, uno con sede en Moscú, Rusia, desde finales de la década de 1950, y otro en Járkov, Ucrania, desde 1963, ambos basados en la posición de Vigotski sobre las relaciones entre educación, aprendizaje y desarrollo.

Según la autora, para el grupo de Moscú, representado por Elkonin y Davydov, el objetivo de la actividad de estudio es la autotransformación de los sujetos mediante la formación del pensamiento teórico-conceptual, de ahí el objetivo de la escuela. Para el grupo de Járkov, representado por Repkin, la formación del sujeto y el desarrollo de la personalidad son premisas de la actividad de estudio, de modo que el fin de la actividad de estudio es desarrollar al estudiante como sujeto y personalidad, es decir, llevar al alumno a ser profesor de sí mismo. Así, basándose en fuentes documentales y bibliográficas de los representantes de ambos grupos y en testimonios orales de dos estudiosas del pensamiento de Repkin, Longarezi analiza las posiciones de ambos grupos en relación con la comprensión de la actividad de estudio, el sujeto y la

personalidad, delimitando puntos de convergencia y divergencia. A seguir, analiza la relación que Dusavitskii establece entre la actividad de estudio, el sujeto y la personalidad con el fin de integrar en su teoría de la personalidad las contribuciones de ambos grupos: los conceptos de sujeto y actividad (colectivas e individuales) de V. V. Davydov; y la concepción de la autotransformación del alumno en sujeto de la actividad de estudio de V. V. Repkin.

El estudio detallado de la obra de Dusavitskii, en este libro, presenta a los estudiosos de la Teoría Histórico-Cultural y de la Teoría del Aprendizaje Desarrollador -tal como la autora designa esta orientación teórica en la tradición del pensamiento de Vigotski, Leontiev y Davydov- la contribución de este investigador a la constitución de la didáctica desarrolladora; es decir, de los objetivos, contenidos y formas de desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en la actividad de estudio, precisamente el elemento nuclear de la didáctica desarrolladora.

Según Longarezi, el sistema Elkonin-Davydov-Repkin (así denominado por ella) tenía como objetivo desarrollar y ampliar la teoría de 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 y Járkov siguieron caminos diferentes para comprender los fines y el contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje: para el grupo de Moscú, el desarrollo del pensamiento teórico; para Járkov, el desarrollo del sujeto y la personalidad. Precisamente en relación con estos caminos, la teoría de la personalidad de Dusavitskii promueve una integración entre sus comprensiones, sin embargo, partiendo de la base de que el objetivo del aprendizaje desarrollador es el desarrollo del sujeto y de la personalidad. Según las propias palabras de la autora, esta tesis contribuye a una educación escolar que desarrolla al ser humano, "ya que la escuela, como espacio de humanización, más que trabajar los conocimientos escolares, necesita formar sujetos de sus propias actividades; lo que implica un tipo especial de actividad de estudio que se constituye en actividad de la personalidad". Según ella, no es

que Davydov no haya valorado el papel de la actividad de estudio en la formación de la personalidad del alumno, sino que el grupo de Moscú no avanzó en sus investigaciones en ese sentido, limitándose a señalar la necesidad de investigar más las características de esa personalidad. Por su parte, el grupo de Járkov aportó una contribución diferenciada al perfeccionamiento de la teoría del aprendizaje desarrollador.

Lo que puedo concluir tras leer este libro es que estas diferentes interpretaciones de las proposiciones de Vigotski sobre las relaciones entre el aprendizaje y el desarrollo expresan diferencias marcadas en los dos grupos mencionados en relación con el objetivo, el contenido y la estructura de la actividad de estudio. Según Davydov, citado en el libro, la base psicológica de la personalidad es el sujeto de la actividad que realiza un nuevo producto material y espiritual, lo que implica realizar un acto de creatividad. En este sentido, en la actividad de estudio, el sujeto va adquiriendo las características de la personalidad. Para Repkin, la formación del sujeto creativo es la condición para que se involucre en la actividad de estudio; y, precisamente, el desarrollo generado por la acción del sujeto apunta a la actividad crítico-transformadora, por lo que el desarrollo del estudiante como sujeto es el objetivo principal del aprendizaje desarrollador. No se trata del desarrollo del pensamiento teórico en sí, sino del desarrollo del sujeto que domina ese pensamiento. Es decir, no se trata de desarrollar el intelecto o la personalidad, ambos existen, sino que la actividad de estudio es la forma universal de formación de la personalidad para llevar al sujeto a la autotransformación, con miras a su autonomía para toda la vida.

Planteo estas consideraciones con la intención de mostrar la relevancia de las cuestiones tratadas en este libro en torno a diferentes visiones de la Teoría del Aprendizaje Desarrollador y la actividad de estudio y, así, contribuir a despertar el interés de los lectores por su lectura. Más allá del contenido del libro y de los propósitos de la autora, me atrevo a extraer de mi lectura algunas reflexiones paralelas. El verdadero enfrentamiento entre los dos grupos, dentro

de la teoría histórico-cultural, en torno al objetivo del aprendizaje desarrollador y la función de la actividad de estudio, me lleva a referirme a uno de los temas más sensibles actualmente de la teoría pedagógica, el de los fines educativos de la escuela y su resonancia en las concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

No se puede hablar de educación, enseñanza, aprendizaje y desarrollo humano sin mencionar los fines y las intenciones del proceso educativo. Efectivamente, las finalidades indican la orientación filosófica, las concepciones, los valores y los ideales que una sociedad considera que debe introducir y mantener en pro de la educación de sus miembros. También tienen implicaciones ideológicas y políticas, porque están directamente vinculados a los intereses de clase y de grupo y a las relaciones de poder en el ámbito internacional y nacional. Así es como se constituyen como requisito previo para definir las políticas educativas, los planes de estudio nacionales, los contenidos escolares, la organización de la escuela y la organización de la enseñanza. Los profesores también necesitan los objetivos educativos, no solo porque son referencias para la elaboración del proyecto pedagógico de la escuela y los planes de enseñanza, sino también porque delimitan las convicciones que impulsan su acción docente. Este tema cobra cada vez más importancia en el ámbito de la educación, especialmente en la formación de profesores, donde se observa un profundo desacuerdo, evidenciado en las diferentes posiciones de investigadores, formadores de profesores, políticos y técnicos de educación, en relación con los objetivos y funciones de las escuelas, con consecuencias en la definición del papel del conocimiento científico y escolar, los criterios de composición de los planes de estudio y las formas de organización de la escuela y la enseñanza.

Así es como las posiciones de los investigadores rusos y ucranianos recogidas por Andrea Maturano Longarezi reavivan la cuestión clave de los fines educativos de la escuela: al fin y al cabo, ¿para qué sirven las escuelas? La referencia a la investigación histórica permite comprender los contextos y los procesos por los

que se fueron estableciendo los fines y funciones de la educación escolar desde el periodo de consolidación de los Estados nacionales en Europa. De hecho, el surgimiento de la escuela moderna está vinculado a dos fines educativos: la instrucción (en el sentido de enseñanza y aprendizaje de conocimientos disciplinarios, el legado cultural y científico) y la socialización (procesos de integración social, inculcación de valores, comportamientos sociales, morales, religiosos, costumbres, formación de la ciudadanía, preparación para la profesión). Ambos objetivos constituirían la base del proyecto civilizador de la escuela, repercutiendo en la concepción de la escuela en todo el mundo occidental.

En el debate que se plantea en este libro, ambos objetivos estarían subyacentes al dilema sobre las funciones de la escuela: ¿desarrollar el pensamiento teórico a través de los conocimientos escolares o desarrollar la personalidad? De este modo, el choque histórico entre las dos misiones clásicas de las escuelas, la instrucción y la socialización, al tiempo que plantea retos al campo académico y profesional de la educación, lleva a los seguidores de la teoría histórico-cultural a buscar un entendimiento común frente al predominio de la educación de resultados en todo el mundo, de carácter neoliberal, materializada en Brasil por la Base Nacional Común Curricular (BNCC), con miras a una educación humanizante, emancipadora y democrática, orientada al pleno desarrollo de las capacidades y habilidades humanas.

Así pues, ¿cómo configurar un proyecto escolar humanizador que integre la instrucción y la socialización o la valoración de los conocimientos escolares y el desarrollo de la personalidad? ¿Es la instrucción el medio para el desarrollo de la personalidad o al revés? ¿Existen riesgos reales, en la actuación de los profesores, de minimizar la importancia de los contenidos y sobrevalorar la de la socialización? ¿El papel de la instrucción en el desarrollo de las capacidades humanas tiende hoy en día a ser sustituido por el "gobierno de las almas"? En definitiva, ¿es posible concebir la unidad entre el desarrollo intelectual y el de la personalidad y la forma de

llevarla a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Este libro aporta elementos sustantivos para esta reflexión, alimentando la imaginación colectiva de educadores e investigadores para formar una agenda común sobre los fines y funciones de la escuela brasileña en la dirección de una enseñanza humanizante, emancipadora y democrática.

En resumen, esta publicación representa una contribución singular y diferenciada al campo de la teoría histórico-cultural, ya que expone diferentes interpretaciones sobre los fines y el contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la actividad de estudio a partir de supuestos teóricos y prácticos formulados inicialmente en el sistema didáctico Elkonin-Davydov. De este modo, los investigadores, formadores de docentes, profesores de educación básica y superior y estudiantes de licenciaturas se enfrentan a temas provocativos para la teoría y la práctica de la enseñanza-aprendizaje desarrolladora que permiten avances en la construcción de una didáctica orientada al desarrollo humano, de la que se beneficiarán principalmente los estudiantes.

Desde esta perspectiva, en la que la función de la escuela y del proceso de enseñanza-aprendizaje es, en última instancia, el desarrollo del sujeto y de la personalidad, no puedo dejar de señalar el contexto hostil que vivimos actualmente, en el que se niegan las dimensiones de lo humano. De hecho, la publicación de este libro se produce en medio de un panorama político sombrío en el ámbito de las relaciones internacionales, marcado por el regreso de Donald Trump a la presidencia de los Estados Unidos, lo que amplía la polarización en la escena internacional y genera incertidumbre para los países emergentes y para la democracia. La retórica insolente y las medidas inhumanas y antidemocráticas de este gobernante recuerdan períodos de la historia que se creía que no volverían, al menos, con tanta intensidad. Expresan el desprecio hacia los más vulnerables, como los inmigrantes y las minorías, la incitación al racismo, la fragmentación de las relaciones internacionales por el aislacionismo político, el cierre de fronteras, el rechazo a la

cooperación económica entre países, cuya consecuencia es el desmantelamiento de la democracia, los valores humanos y los derechos sociales. Lamentablemente, estos rasgos también están presentes en segmentos significativos de la sociedad brasileña, a veces encubiertos por argumentos religiosos.

Se plantea, así, un nuevo desafío a la conciencia de la sociedad, al pensamiento socio-crítico y al trabajo de los educadores: asumir una propuesta pedagógica orientada al desarrollo del sujeto y de la personalidad en una perspectiva emancipadora y transformadora. Es de este modo que la escuela puede contribuir al fortalecimiento de la democracia y de los derechos humanos, a la conquista de la igualdad, al reconocimiento de la diferencia, y a la resistencia frente a las formas de autoritarismo y barbarie expresadas en la negación de la humanidad del otro.

José Carlos Libâneo
Goiânia, marzo de 2025.

“El libro representa una importante contribución al campo de los estudios brasileños centrados en la relación entre la psicología del desarrollo, la psicología pedagógica y la didáctica del desarrollo. [...] Aborda un tema nuevo: la concepción de la personalidad de un autor ucraniano poco conocido, A. K. Dusavitskii. [...] retrata el largo, complejo y difícil proceso de génesis, desarrollo y consolidación de lo que puede considerarse la primera propuesta [...] capaz de sentar las bases para el nacimiento de la teoría de la educación desarrolladora.”

Roberto Valdés Puentes



ISBN 978-65-265-2247-9



9 786526 522479 >