

# GÉNESIS Y DESARROLLO DE LA PSICOLOGÍA PEDAGÓGICA SOVIÉTICA Y DE LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE COLECTIVO DESARROLLADOR (1920-2025)

GENESIS AND DEVELOPMENT OF SOVIET  
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND THEORIES  
OF DEVELOPMENTAL COLLECTIVE LEARNING  
(1920-2025)

Andréa Maturano Longarezi  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*  
Correspondencia: [andrea.longarezi@gmail.com](mailto:andrea.longarezi@gmail.com)



Recibido: 01-09-2025

Aceptado: 23-10-2025

## Resumen

El artículo analiza la génesis histórica y epistemológica del enfoque histórico-cultural y de las teorías del aprendizaje colectivo desarrollador, con énfasis en la constitución del sistema Elkonin-Davidov-Repkin. A partir de una investigación teórica basada en fuentes documentales y testimonios orales, se reconstruyen los procesos históricos, institucionales y conceptuales que dieron origen a distintas variantes del sistema, producidas por los colectivos de Moscú, Járkov y Berlín. El estudio examina el papel fundacional de la psicología histórico-cultural de L. S. Vigotski en el contexto de la crisis de la psicología de las décadas de 1920 y 1930, así como la contribución decisiva de la Escuela de Psicología de Járkov a la elaboración de los fundamentos de la teoría de la actividad. Sobre esta base, se analiza la emergencia, a partir de finales de la década de 1950, de las teorías del aprendizaje colectivo desarrollador y la conformación del sistema psicológico-didáctico Elkonin-Davidov-Repkin como un campo teórico no homogéneo, atravesado por interpretaciones singulares y trayectorias históricas diferenciadas. Los resultados permiten sostener que dicho sistema no constituye un modelo único ni cerrado, sino una producción histórico-teórica plural, cuya comprensión exige atender a

sus condiciones de surgimiento, a la diversidad de sus variantes y a su carácter dinámico y en permanente reconstrucción.

**Palabras clave:** Psicología histórico-cultural, teorías del aprendizaje colectivo desarrollador, sistema psicológico-didáctico Elkonin-Davidov-Repkin.

### **Abstract**

This article analyzes the historical and epistemological origins of the historical-cultural approach and theories of collective developmental learning, with an emphasis on the Elkonin-Davidov-Repkin system. Based on theoretical research using documentary sources and oral testimonies, the historical, institutional, and conceptual processes that gave rise to different variants of the system, produced by the Moscow, Kharkov, and Berlin collectives, are reconstructed. The study examines the foundational role of L. S. Vigotski's historical-cultural psychology in the context of the crisis in psychology in the 1920s and 1930s, as well as the decisive contribution of the Kharkov School of Psychology to the development of the foundations of activity theory. On this basis, it analyzes the emergence, from the late 1950s onwards, of theories of collective developmental learning and the formation of the Elkonin-Davidov-Repkin psychological-didactic system as a non-homogeneous theoretical field, traversed by unique interpretations and differentiated historical trajectories. The results allow us to argue that this system does not constitute a single, closed model, but rather a pluralistic historical-theoretical production, the understanding of which requires attention to the conditions of its emergence, the diversity of its variants, and its dynamic and constantly reconstructing nature.

**Keywords:** Historical-cultural psychology, theories of collective developmental learning, Elkonin-Davidov-Repkin psychological-didactic system.

### **Introducción**

Este artículo examina la génesis y el desarrollo del enfoque histórico-cultural y del aprendizaje colectivo desarrollador, con el propósito de comprender el entramado de relaciones históricas y epistemológicas a partir del cual los colectivos de Moscú, Járkov y Berlín configuraron distintas variantes del sistema Elkonin-Davidov-Repkin. La reconstrucción histórica del surgimiento de estas teorías, de los grupos que las produjeron y de los trayectos intelectuales y políticos de sus integrantes resulta fundamental para la comprensión de los diversos enfoques didácticos que emergieron, a partir de la década de 1950, en el contexto de la antigua Unión Soviética.

El texto se inscribe en una investigación teórica de largo aliento que dio origen a la obra *Didáctica Desarrolladora. Historia del surgimiento del sistema Elkonin-Davidov-Repkin (1950-2025)* (Longarezi,

2025). Dicha investigación fue desarrollada en el marco del Grupo de Estudios e Investigaciones en Didáctica Desarrolladora y Profesionalización Docente (Gepedi) y se fundamenta en el análisis de fuentes orales y documentales vinculadas a autores representativos de la psicología histórico-cultural y de las teorías del aprendizaje colectivo desarrollador, entre los que se destacan L. S. Vigotski, D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin, N. V. Repkina, A. K. Dusavitskii y J. Lompscher.

Las fuentes orales analizadas corresponden a testimonios recogidos entre 2023 y 2024, aportados por la psicóloga ucraniana Natalya V. Repkina, hija de V. V. Repkin, y por la psicóloga ucraniana residente en Suecia Maryna Rosen, exorientanda y alumna de G. K. Sereda y A. K. Dusavitskii. Estos relatos permiten profundizar en las dinámicas internas de los colectivos de investigación, así como en las condiciones históricas, institucionales y teóricas que configuraron el desarrollo del sistema Elkonin-Davidov-Repkin y sus distintas expresiones didácticas.

El espectro temporal de las fuentes documentales analizadas abarca casi un siglo de producción teórica, comprendida entre los años 1927 y 2023. Este corpus incluye: (1) obras de L. S. Vigotski, correspondientes al período de 1927 a 1935; (2) trabajos de D. B. Elkonin, producidos entre 1956 y 1989; (3) textos de V. V. Davidov, publicados entre 1972 y 1998; (4) obras de V. V. Repkin, elaboradas entre 1976 y 2023, incluidas aquellas realizadas en coautoría con N. V. Repkina, cuya producción autoral abarca el período de 1993 a 2023; (5) investigaciones de A. K. Dusavitskii, desarrolladas entre 1985 y 2016; y (6) trabajos de J. Lompscher, publicados entre 1968 y 2006.

Las obras examinadas comprenden publicaciones en sus lenguas originales —ruso, ucraniano y alemán—, así como traducciones al portugués y al español. Una parte significativa de estas fuentes ha sido explorada recientemente, mientras que otras son abordadas aquí desde nuevas claves interpretativas. En razón de su carácter inaugural, las preguntas formuladas en este estudio, algunas todavía planteadas en forma de hipótesis, demandan procesos posteriores de refinamiento, revisión, ampliación y profundización analítica.

Desde esta perspectiva, el estudio problematiza datos relativos al movimiento histórico que dio lugar a la estructuración de un nuevo sistema de educación y de aprendizaje. Los análisis realizados permiten sostener la tesis desarrollada en el marco del Gepedi, según la cual las teorías del aprendizaje colectivo desarrollador no constituyen un cuerpo homogéneo, sino un campo teórico atravesado por múltiples variantes, marcadas por interpretaciones singulares y trayectorias históricas diferenciadas (Puentes, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d; Puentes; Longarezi, 2020, 2021).

### **El contexto de la constitución de una nueva psicología (1920-1934)**

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

basado en otra episteme, se inicia un proceso que conduce a la estructuración de una psicología materialista histórico-dialéctica.

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

Los fundamentos de este enfoque se remontan a los trabajos de K. D. Ushinsky (1823-1871) y P. P. Blonski (1884-1941), cuyos trabajos, que precedieron a los de L. S. Vigotski entre 1860 y 1940, consolidaron la psicología pedagógica. Estas bases fueron importantes para establecer las tesis centrales a partir de las cuales se inaugura la psicología materialista histórico-dialéctica a mediados de la década de 1920.

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

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

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

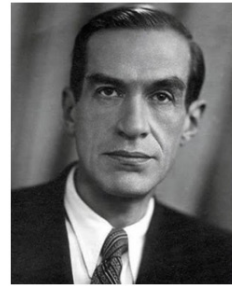
Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) Alexander Romanovich Luria (1906-1977) Alexey Nikolaevich Leontiev (1903-1979)



Fonte: <https://tinenote.info/en/Lev-Vygotsky>



Fonte: [https://es.wikipedia.org/wiki/Aleksandr\\_L%C3%BAriya](https://es.wikipedia.org/wiki/Aleksandr_L%C3%BAriya)



Fonte: <https://pirao.ru/about/>

**Fig. 1. L. S. Vigotski, A. R. Luria y A. N. Leontiev.**

La llamada escuela de L. S. Vigotski se construyó gracias al trabajo de varios investigadores, de diferentes generaciones y periodos cronológicos, repartidos por distintas universidades de la antigua Unión Soviética, entre ellos Serguéi Leonídovich Rubinstein (1899-1960), Bluma Vulfovna Zeigarnik (1900-1988), Piotr Iakovlevich Galperin (1902-1988), Piotr Ivanovich Zinchenko (1903-1969), Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984), Oleksandr Volodymyrovych Zaporozhets (1905-1981), Nataliia Grigorievna Morozova (1906-1989), Lia Solomonovna Slavina (1906-1986), Lidia Ilinichna Bozhovich (1908-1981), Rosa Evgenevna Levina (1909-1989), Boris Fedorovich Lomov (1927-1989) y Vasili Vasílievich Davidov (1930-1998).

La intensa actividad experimental llevada a cabo dio lugar a lo que se conoce como psicología histórico-cultural, que se constituyó como una teoría psicológica del desarrollo, con la que se estructuraron diversas teorías histórico-culturales en distintas generaciones: 1. de la actividad, con A. N. Leontiev (1903-1973) y S. L. Rubinstein (1889-1960), en la Unión de las Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS); 2. de la personalidad, con L. I. Bozhovich (1908-1981), N. G. Morozova (1906-1989), A. I. Aidarova, B. G. Ananiev (1907-1972), B. F. Lomov (1927-1989), L. S. Slavina (1906-1988) etc..., también en la URSS; 3. de la subjetividad, con Fernando G. Rey (1949-2019) y Albertina M. Martínez (1949), en Cuba/Brasil; 4. de la 3ª generación de la teoría de la actividad, con Yrjö Engeström (1948), en Finlandia; 5. macro-cultural, con Carl Ratner (1943), en EE.UU.; 6. radical-local teaching and learning, con Seth Ckaiklin, en Inglaterra; y 7. clínica de la actividad con Yves Clot (1952), en Francia, etc. (Longarezi, 2024).

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

### **Escuela de Psicología de Járkov (1931-1941)**

La estructuración de la psicología pedagógica en las décadas de 1920 y 1930 tuvo lugar en un momento político controvertido, responsable de que los psicólogos se desplazaran por las distintas repúblicas soviéticas. En este escenario, Járkov asume una importancia estratégica, haciendo

contribuciones a la creación y consolidación de la historia de la psicología cultural-histórica en el período de 1931 a 1941.

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

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

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

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

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

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



**Fig. 2. Academia Psiconeurológica de Ucrania, Járkov<sup>1</sup>**

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

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

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

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

Esas investigaciones estaban vinculadas al recién creado centro psiquiátrico del Hospital Profesor Rokhlin. El pequeño grupo que allí se formó compartía un piso alquilado por el propio profesor

---

1 Imagen antes de la guerra ruso-ucraniana de 2022.

Rokhlin, que estaba destinado a la llamada Comuna de Moscú. Poco a poco, el grupo fue creciendo hasta incluir no solamente a rusos, sino también a ucranianos.

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

Con el paso del tiempo, A. R. Luria permaneció entre Moscú y Járkov; L. S. Vigotski, entre Moscú, Járkov y Leningrado; y L. I. Bozhovich, de Járkov se trasladó a Poltava, aunque mantuvo actividades de colaboración con el grupo. A. N. Leontiev, sin embargo, se instaló en Járkov, donde vivió casi cinco años y se estableció como jefe del departamento y miembro de pleno derecho de la Academia Psiconeurológica Ucraniana; más tarde se convirtió en responsable de todo el departamento de psicología tras la marcha definitiva de A. R. Luria. Bajo su supervisión se llevaron a cabo investigaciones sobre.

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



**Fig. 3. Psicólogos en Járkov. Finales de la década de 1940. De izquierda a derecha: P. I. Zinchenko, O. M. Kontsevaya, E. V. Gordon, V. I. Asnin, D. M. Dubovis-Aranovskaia**

Por supuesto, estas condiciones consolidaron el papel de liderazgo que A. N. Leontiev asume en el grupo y lo legitima como la persona responsable de dirigir las actividades desarrolladas en el seno de la Escuela de Psicología de Járkov. Aun así, la influencia del pensamiento de L. S. Vigotski estaba presente en el trabajo inicial realizado por el grupo, “[...] ¡el enfoque de la actividad llegó al Grupo de Járkov a través de L. S. Vigotski!” (Leontiev, 2005, p. 43).

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

Orientadas inicialmente por el enfoque vigotskiano de la actividad, las investigaciones realizadas por la Escuela de Psicología de Járkov prestaron especial atención a la relación actividad-conciencia y tuvieron una importante repercusión en la confirmación experimental de las tesis generales de la Teoría Psicológica de la Actividad sistematizada por A. N. Leontiev tras su regreso a Moscú<sup>2</sup>. Aunque el trabajo en la Escuela de Járkov haya dado lugar a la elaboración de diferentes enfoques (A. N. Leontiev - teoría de la actividad, O. V. Zaporozhets - teoría de la percepción, P. I. Zinchenko - teoría de la memoria, P. Ya. Galperin - teoría de la formación de conceptos científicos y acciones mentales por etapas y L.I. Bozhovich - teoría de la personalidad), se basaban en la teoría de la actividad, cuyos fundamentos se produjeron colectivamente en la Escuela de Psicología de Járkov

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

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

El ucraniano P. I. Zinchenko, alumno de L. S. Vigotski y A. N. Leontiev, desempeñó un papel importante en este proceso. Realizó diversos trabajos bajo la supervisión de A. N. Leontiev. Estudió la memoria involuntaria desde la perspectiva de la actividad en psicología y demostró que la memoria depende de al menos cuatro aspectos: (1) el tipo de actividad que se realiza; (2) la motivación para realizar la actividad; (3) el nivel de interés por el contenido/material; y (4) el grado de implicación en la actividad. Para él, es el tipo de actividad y la naturaleza de la tarea lo que da sentido al acto de recordar y no los procesos cognitivos. La memoria involuntaria, para el autor, “[...] se caracteriza por el hecho de que recordar tiene lugar en una acción de naturaleza diferente, una acción que ha definido para el sujeto una tarea final, un motivo y un significado. Pero no está directamente orientada hacia la tarea de recordar” (Zinchenko, 1939/1984, p. 77-78, traducción nuestra). Por el contrario, la memoria voluntaria corresponde a,

---

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

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

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

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

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

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

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

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

Este periodo estuvo marcado por una brecha entre el pensamiento de A. N. Leontiev y el de L. S. Vigotski. Mientras que A. N. Leontiev, en Járkov, destacaba el lugar de la actividad práctica en el proceso de constitución humana, L. S. Vigotski, en Leningrado, hizo hincapié en el lenguaje como unidad constitutiva de la conciencia, momento en el que estrecha su vínculo con D. B. Elkonin (Longarezi, 2025). El trabajo coordinado por A. N. Leontiev se centra en el proceso comunicativo a través de la actividad humana; y el de L. S. Vigotski, en el problema de la unidad de afecto e intelecto, presentando el significado de la palabra como unidad de conciencia (unidad entre pensamiento y lenguaje). Aunque L. S. Vigotski no haya rechazado el enfoque de la actividad, hace énfasis en el lenguaje como signo para la comunicación de conciencias (Vigotski, 1995).

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

El distanciamiento entre la Escuela de Psicología de Járkov y el pensamiento de L. S. Vigotski es más que un indicio de la diversidad que caracteriza la historia de la constitución de la psicología histórico-cultural, construida a partir de teorías expresadas por diferentes interpretaciones, con particularidades que salvaguardan la identidad de los enfoques desarrollados por miembros representantes de distintas generaciones. La historia de algo más de un siglo de la formación de este enfoque psicológico y didáctico, que se orienta en distintas direcciones, es marcada por situaciones políticas e ideológicas y, de alguna manera, revela la importancia de la labor realizada por la Escuela de Psicología de Járkov en la primera mitad de la década de 1930.

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

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

De hecho, sus actividades se vieron interrumpidas por la Gran Guerra Patria<sup>3</sup>. P.I. Zinchenko y G.D. Lukov participaron en operaciones del ejército. En el caso de P.I. Zinchenko, “[...] primero como soldado raso y luego ascendido a comandante de pelotón de zapadores y vicecomandante de la compañía de ingenieros” (Zinchenko; Mesheriakov, 2017, p. 133). O.V. Zaporozhets, P. Ya. Galperin y A. N. Leontiev llevaban trabajando en hospitales militares desde 1943 para restaurar las funciones motoras deterioradas tras las heridas de guerra.

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

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

El trabajo realizado en el interior de esta escuela destaca los estudios sobre la relación actividad-conciencia que definen los fundamentos de la teoría de la actividad. En suma, la Escuela de Psicología de Járkov elabora los fundamentos básicos de la teoría elaborada por A. N. Leontiev. En este sentido, la génesis de la teoría que orienta importantes sistemas psicológico-didácticos desarrolladores elaborados a partir de los años 1950 se remonta a las investigaciones llevadas a cabo por esta escuela, lo que, en nuestra opinión, marca de forma expresiva una de las primeras y más decisivas contribuciones de Járkov al circuito de la psicología y la didáctica soviéticas.

### **Teorías del aprendizaje colectivo desarrollador (1957-2025)**

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

El supuesto de que el buen aprendizaje colectivo es el que promueve y hace avanzar al desarrollo (Vigotski, 1995), nace en este escenario y se convierte en el núcleo a partir del cual se construyen las teorías del aprendizaje colectivo desarrollador en sus diversos enfoques.

Esta perspectiva llega a la escuela a través de una serie de estudios experimentales destinados a estructurar un nuevo programa educativo. Algunos de los modelos experimentales de aprendizaje

---

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

colectivo aplicados se estructuraron únicamente a partir de las tesis centrales de la psicología de L. S. Vigotski; otros se basaron también en los fundamentos de la Teoría Psicológica de la Actividad, desde la perspectiva de A. N. Leontiev.

La primera iniciativa experimental en centros educativos tuvo lugar en Moscú, en la Escuela n.º 172, en 1957. Bajo la coordinación de Leonid Vladimirovich Zankov (1901-1977), antiguo alumno de L. S. Vigotski, y con la colaboración del profesor N. V. Kuznetsova, el trabajo comienza con una sola clase de alumnos, pero experimenta una importante expansión, llegando a varias escuelas de más de 50 territorios, regiones y repúblicas autónomas de la República Socialista Federativa Soviética de Rusia (RSFSR). El resultado de veinte años de actividades experimentales dirigidas por L. V. Zankov conduce a la estructuración del sistema psicológico-didáctico del mismo nombre<sup>4</sup>, cuyo enfoque se basa esencialmente en la psicología histórico-cultural, orientada por L. S. Vigotski.



**Fig. 4. L. V. Zankov y su equipo de laboratorio con alumnos de la clase experimental de la Escuela 172ª de Moscú. A la izquierda de L. V. Zankov, M. V. Zvereva, a la derecha - Z. I. Romanovskaya.**

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

4 Cf. Longarezi, 2023a

Los esfuerzos de los distintos equipos dan lugar a la estructuración de más de 20 sistemas didácticos. Los sistemas Zankov, Galperin-Talízina y Elkonin-Davidov-Repkin<sup>5</sup> pueden considerarse los más conocidos. La naturaleza del trabajo dentro de los diferentes sistemas, así como sus principios didácticos, orientaciones metodológicas y resultados, son diferentes.

El primero de ellos (Zankov) elabora un método para la formación integral del alumno, en sus dimensiones cognitiva, volitiva y afectiva. Este trabajo dio lugar a la proposición de principios didácticos y orientaciones metodológicas que conformaron la perspectiva didáctica zankoviana<sup>6</sup>. El segundo (sistema Galperin-Talízina) desarrolló una teoría de la formación de conceptos científicos y acciones mentales por etapas. A partir de este trabajo, se estableció un conjunto de seis etapas que expresan, desde la perspectiva de los autores, el movimiento de hacer intrapsíquico lo que es intersíquico<sup>7</sup>. El tercero (sistema Elkonin-Davidov-Repkin) produjo una teoría psicológico-pedagógica de la actividad de estudio y, junto con ella, un importante sistema teórico.

La constitución del sistema psicológico-didáctico alternativo desarrollador Elkonin-Davidov-Repkin, el más extendido dentro y fuera de la antigua Unión Soviética y objeto de interés en el presente artículo, fue el resultado de los esfuerzos colectivos de varios equipos internacionales. Ello dio lugar a la formación simultánea, aunque no homogénea, de grupos como los de Moscú, Járkov, Riga, Tula, Volgogrado, Tomsk, Lugansk, Kiev, Samara, Ufa, Dushanbé, Leningrado, Kalinin, Gorki, Omsk, Médnoe Village, entre otros; marcando la existencia de distintas variantes del sistema. El trabajo, que no se limitó a las provincias de la antigua Unión Soviética, también incluyó actividades experimentales llevadas a cabo en la República Democrática Alemana, Israel, Vietnam, Cuba, Canadá, Inglaterra, Italia, Dinamarca y Estados Unidos. Las diferencias entre los grupos pueden tomarse tanto como premisas como resultados de los experimentos realizados por cada uno de ellos.

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

La conformación del sistema psicológico-didáctico Elkonin-Davidov-Repkin se produjo a partir de un amplio movimiento de investigación experimental desarrollado desde finales de la década de 1950 en distintos contextos sociopolíticos e institucionales. En este proceso, los grupos de Moscú, Járkov y Berlín desempeñaron un papel decisivo, configurando variantes teóricas y metodológicas singulares del aprendizaje colectivo desarrollador. Aunque articulados por un marco común, la psicología histórico-cultural y la teoría de la actividad, estos grupos desarrollaron orientaciones propias, determinadas por sus problemas de investigación, trayectorias institucionales y contextos nacionales.

---

5 Cf. Longarezi, & Puentes, 2023; Puentes, & Longarezi, 2020.

6 Cf. Longarezi, 2023b.

7 Cf. Vigotski, 1930/1995, 1935/2024.

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

### **El grupo de Moscú y la génesis del sistema**

Moscú, capital de la antigua Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), desempeñó un importante papel en el desarrollo de las teorías del aprendizaje colectivo desarrollador. El sólido trabajo interdisciplinario que llevó a cabo a partir de 1958 contribuyó de forma decisiva al desarrollo de las teorías del aprendizaje colectivo y, en especial, del sistema psicológico-didáctico Elkonin-Davidov-Repkin.

La actividad experimental del grupo inaugura una sucesión de otras, con un espíritu pionero que lo situó como un importante centro donde nació y se desarrolló el sistema. El primer trabajo experimental en clases de alumnos dentro de este sistema fue realizado en la ciudad de Moscú por D. B. Elkonin



**Fig. 5. D. B. Elkonin y sus alumnos de 1º año**

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

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

Un hito fundamental fue la reorganización, en 1958, del Laboratorio de Psicología de los Niños en Edad Escolar del Instituto de Psicología de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR, bajo la dirección de D. B. Elkonin. Este año marcó la constitución efectiva del grupo de Moscú, tanto por el encuentro intelectual entre D. B. Elkonin y V. V. Davidov como por la institucionalización de las escuelas laboratorio, que ampliaron significativamente las posibilidades de experimentación pedagógica.

En 1959 se inició el proyecto experimental en la Escuela n.º 91 de Moscú, que se convirtió en el principal laboratorio del sistema. Las primeras experiencias se desarrollaron en clases de primer año, con D. B. Elkonin a cargo del currículo de lectura y V. V. Davidov del área de aritmética. Estos estudios se apoyaron en investigaciones previas de L. V. Zankov y, especialmente, en el procedimiento de formación gradual de acciones mentales de P. Ya. Galperin (Elkonin, 2019), utilizado inicialmente como recurso metodológico para organizar el aprendizaje colectivo.



**Fig. 6. Escuela n.º 91 de Moscú**

Durante la década de 1960, el grupo de Moscú se consolidó como un núcleo científico-práctico de gran escala. Entre los principales resultados de este período destacan: 1) la formulación del concepto de actividad de estudio como base del aprendizaje desarrollador; 2) la comprobación empírica de la hipótesis vigotskiana mediante experimentos formativos; 3) la definición del contenido del aprendizaje en términos de acciones mentales y conceptos teóricos específicos; 4) el desarrollo de métodos para evaluar los efectos reales del aprendizaje desarrollador; 5) la progresiva sistematización teórica del enfoque.

La investigación se expandió rápidamente hacia otras regiones de la URSS, conformando una red de equipos experimentales en ciudades como Tula, Járkov, Riga, Volgogrado, Tomsk, Kiev, Samara, Leningrado y Omsk. En 1961, V. V. Davidov asumió la dirección del Laboratorio de Psicología del Niño en Edad Escolar, mientras D. B. Elkonin creó el Laboratorio de Psicología del Adolescente, reforzando la infraestructura institucional del sistema.

Aunque V. V. Davidov reconoció siempre el carácter colectivo e internacional de la creación del sistema, con una participación significativa de investigadores rusos y ucranianos, atribuyó al grupo de Moscú un papel pionero, al haber formulado los fundamentos teóricos, según él, antes de que otros grupos iniciaran sus investigaciones (Davidov, 1997). El reconocimiento institucional se expresó en 1963, cuando la Escuela n.º 91 obtuvo el estatus de Escuela Experimental de la Academia Rusa de Educación. A partir de la década de 1970, el sistema comenzó a implementarse en escuelas de masas y, en 1996, fue reconocido oficialmente como uno de los sistemas educativos del Estado ruso.

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

### **El grupo de Járkov y la consolidación de una variante autónoma**

El Grupo de Járkov desempeñó un papel decisivo en la estructuración del sistema Elkonin-Davidov-Repkin a partir de 1963, desarrollando una variante teórica y experimental propia del aprendizaje colectivo desarrollador. Bajo la coordinación de V. V. Repkin, este grupo no se limitó a reproducir los desarrollos de Moscú, sino que construyó una línea de investigación autónoma, centrada en la relación entre actividad de estudio, sujeto y personalidad.



**Fig. 7. Escuela n.º 04 de Járkov<sup>8</sup>**

A diferencia del grupo moscovita, cuyo foco principal fue el desarrollo del pensamiento teórico, el grupo de Járkov se interesó inicialmente por el papel de la memoria en el aprendizaje colectivo, en el marco de la teoría de la actividad. Este interés condujo progresivamente a la elaboración de un modelo educativo propio, posteriormente reconocido como aprendizaje colectivo desarrollador. Las Escuelas n.º 04 y n.º 17 de Járkov se consolidaron como instituciones experimentales de referencia, junto con la Escuela n.º 91 de Moscú.



**Fig. 7. Escuela n.º 17 de Járkov<sup>9</sup>**

El grupo se constituyó formalmente en 1963, cuando el Instituto Pedagógico de Járkov adoptó el aprendizaje colectivo desarrollador como eje central de su trabajo experimental. Los estudios

---

8 Imagen antes de la guerra ruso-ucraniana de 2022

9 Imagen antes de la guerra ruso-ucraniana de 2022

iniciales fueron realizados por estudiantes de posgrado, entre ellos V. V. Repkin, F. G. Bodanskyi y G. K. Sereida, en un esfuerzo conjunto con profesores de la educación primaria de la Escuela n.º 62, que más tarde se amplió a las Escuelas n.º 17 y 04 de Járkov. A estos esfuerzos se sumó el trabajo realizado por el laboratorio de investigación creado en el Instituto Pedagógico bajo la dirección de F. G. Bodanskyi y la participación de P. S. Zhedek, A. I. Aleksandrova, A. M. Zakharova, Y. P. Barkhaev, etc. (Davidov, 1997).

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

Las investigaciones de P. I. Zinchenko sobre la memoria involuntaria en condiciones de actividad real orientaron los primeros estudios hacia el análisis de procesos psicológicos en contextos escolares concretos, superando los límites del laboratorio experimental. La experiencia pedagógica de V. V. Repkin fue clave para reconocer que el modelo escolar tradicional impedía investigar la actividad de estudio, dado que los objetivos del aprendizaje eran impuestos externamente al alumno. Esta constatación condujo a la reorganización del proceso educativo según los principios de la teoría de la actividad.

El contacto de V. V. Repkin con D. B. Elkonin y V. V. Davidov se produjo cuando las investigaciones en Járkov ya estaban en marcha. Este diálogo permitió articular ambas líneas de trabajo sin diluir la especificidad del grupo ucraniano. Mientras Moscú se concentró en los resultados del desarrollo del pensamiento teórico, Járkov investigó las condiciones psicológicas y pedagógicas que posibilitan la formación de un sujeto capaz de pensar teóricamente.



**Fig. 9. De izquierda a derecha: P. I. Zinchenko, G. V. Repkina, G. P. Grigorenko (primera profesora del grupo experimental), V. V. Repkin, F.G. Bodansky y R. V. Skotarenko (profesora de las clases experimentales)**

A finales de la década de 1960, el grupo contaba con alrededor de quince investigadores y una intensa actividad experimental. En este período se incorporó A. K. Dusavitskii, cuyas investigaciones sobre los motivos del aprendizaje colectivo y el desarrollo de la personalidad ampliaron el alcance teórico del grupo. Con el tiempo, sin embargo, surgieron divergencias conceptuales, especialmente en torno a la concepción de sujeto y al papel del trabajo colectivo, lo que condujo a una reconfiguración teórica y a la aproximación de A. K. Dusavitskii al grupo de Moscú.

Las actividades oficiales del aprendizaje colectivo desarrollador fueron suspendidas entre 1983 y 1987 por decisión de las autoridades soviéticas. No obstante, a partir de 1988, V. V. Repkin lideró la reanudación y expansión del sistema hacia las escuelas de masas. Tras la disolución de la URSS, el grupo fundó en Járkov el Centro Científico y Metodológico Independiente para el Aprendizaje Colectivo Desarrollador, consolidando su autonomía institucional.

La variante de Járkov se organiza en torno a tres ejes fundamentales: el estudio de la formación del sujeto y la personalidad en la actividad de estudio; la conceptualización de la actividad de estudio desde la perspectiva del “sujeto como fuente”; y el desarrollo de la teoría y metodología del aprendizaje colectivo de la lengua. Estas contribuciones sitúan al grupo como uno de los núcleos más originales del sistema.

### **El grupo de Berlín y la proyección internacional del enfoque**

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

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

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



**Fig. 10. Academia de Ciencias Pedagógicas de la RDA**

La Alemania Oriental, al igual que otros países, atravesaba un momento caracterizado por el formalismo, con una escuela tradicional basada en la teoría reflejo-asociativa, que priorizaba la reproducción. No obstante, a

[ ] ciencia se convirtió en una sirviente de la política o en algo inútil para la política. Las indicaciones de la ciencia sobre contradicciones, conflictos potenciales, dificultades, así como su búsqueda de alternativas y soluciones para los problemas reales, eran indeseadas o consideradas perturbadoras. (Fichtner, 1992, p. 230)

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

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

Formado académicamente en Moscú y Leningrado, J. Lompscher estableció vínculos tempranos con V. V. Davidov y D. B. Elkonin, lo que facilitó la transferencia del enfoque desarrollador al contexto educativo alemán. Las primeras experiencias experimentales comenzaron en los años 1960 y se extendieron hasta inicios de la década de 1990, cuando las instituciones pedagógicas de la RDA fueron desmanteladas tras la reunificación alemana



**Fig. 11. Joaquim Lompscher (1932-2005)**

Los primeros experimentos se apoyaron en la metodología de formación por etapas de las acciones mentales de P. Ya. Galperin, lo que permitió avances rápidos en el aprendizaje colectivo de la lectura. No obstante, J. Lompscher reconoció posteriormente el carácter parcial y ecléctico de estas experiencias iniciales, lo que lo condujo a profundizar en los fundamentos teóricos del enfoque histórico-cultural y a estrechar su colaboración con el grupo de Moscú (Lompscher, 2005).

A partir de este proceso, el Grupo de Berlín orientó sus investigaciones hacia la aplicación del método de ascenso de lo abstracto a lo concreto, desarrollando actividades experimentales con estudiantes de 10 a 12 años (Lompscher, 1996). Estas investigaciones demostraron que dicha estrategia favorece el desarrollo del pensamiento teórico, la motivación cognitiva y la reflexión consciente sobre los propios métodos de pensamiento.

El trabajo realizado por los miembros del Grupo de Berlín no se limitó a la incorporación de una teoría extranjera y su orientación metodológica, sino que implementó la actividad de estudio de forma experimental, con interpretaciones y producciones propias sobre el estudio, la actividad y sus componentes, así como sobre el papel del sujeto en la actividad.

Además de ampliar hacia otros niveles escolares el trabajo iniciado en la Unión Soviética, los miembros del Grupo de Berlín también aportaron una interpretación singular de la teoría, al menos en relación con tres aspectos: 1) concebir la constitución humana como unidad de los procesos de interiorización-exteriorización; 2) introducir como componentes subjetivos en la estructura de la actividad los motivos, objetivos, contenido psíquico de la actividad y la procesualidad psíquica; y 3) destacar los aspectos subjetivos que conforman la propia unidad sujeto-actividad, con énfasis en la condición del sujeto en situación de actividad.

En suma, produjeron interpretaciones específicas sobre la constitución humana, el estudio, la actividad y sus componentes, así como sobre el papel del sujeto en la actividad. Sin lugar a duda, la expansión de los estudios experimentales en territorio alemán, particularmente en el contexto

de la RDA, representó una contribución significativa a la edificación de la teoría de la actividad de estudio, tanto por su potencial de continuidad como por las interpretaciones desarrolladas

### **Conclusiones**

El análisis histórico-teórico desarrollado a lo largo de este artículo permite afirmar que la génesis de la psicología pedagógica soviética y de las teorías del aprendizaje colectivo desarrollador no puede ser comprendida como un proceso lineal, homogéneo ni exclusivamente nacional. Por el contrario, se trata de un movimiento complejo, marcado por tensiones epistemológicas, disputas políticas, desplazamientos geográficos y esfuerzos colectivos que dieron lugar a múltiples configuraciones teóricas y didácticas, articuladas por un núcleo común, pero expresadas en variantes singulares.

La psicología histórico-cultural, inaugurada por L. S. Vigotski en el contexto de la crisis de la psicología de las décadas de 1920 y 1930, constituyó el fundamento epistemológico a partir del cual se estructuraron distintas teorías del desarrollo, de la actividad y del aprendizaje. La Escuela de Psicología de Járkov desempeñó un papel decisivo en este proceso, al producir, en condiciones históricas adversas, los fundamentos de la teoría psicológica de la actividad que posteriormente orientaría importantes sistemas psicológico-didácticos. Las investigaciones allí realizadas consolidaron la comprensión de la relación actividad-conciencia y permitieron avanzar hacia una concepción del aprendizaje como proceso objetual, mediado y socialmente organizado.

Sobre esta base, las teorías del aprendizaje colectivo desarrollador emergieron, a partir de finales de la década de 1950, como un esfuerzo consciente por trasladar los principios de la psicología histórico-cultural y de la teoría de la actividad al ámbito escolar. El análisis de los grupos de Moscú, Járkov y Berlín evidencia que el sistema Elkonin-Davidov-Repkin no constituye un modelo único ni cerrado, sino un campo teórico-práctico plural, conformado por variantes que expresan diferentes énfasis conceptuales, metodológicos y formativos. Mientras el grupo de Moscú se concentró en la elaboración del concepto de actividad de estudio y en el desarrollo del pensamiento teórico, el grupo de Járkov profundizó en la formación del sujeto y la personalidad en la actividad de estudio, y el grupo de Berlín amplió el alcance internacional del enfoque, aportando interpretaciones originales sobre la unidad sujeto-actividad y los procesos de interiorización y exteriorización.

Estos resultados confirman la tesis de que las teorías del aprendizaje colectivo desarrollador deben ser comprendidas como producciones históricas situadas, atravesadas por condiciones institucionales, políticas y culturales específicas. Reconocer esta pluralidad no debilita el enfoque, sino que, por el contrario, fortalece su potencial explicativo y formativo, al permitir una lectura más rigurosa de sus fundamentos y de sus posibilidades de actualización en contextos educativos contemporáneos.

Finalmente, el estudio reafirma la importancia de la reconstrucción histórica como vía privilegiada para comprender la lógica interna de las teorías pedagógicas y psicológicas. Al recuperar las trayectorias de los colectivos, las disputas conceptuales y las condiciones materiales de producción del conocimiento, se abren nuevas posibilidades para la apropiación crítica del aprendizaje colectivo desarrollador, no como un modelo a ser replicado, sino como un sistema teórico vivo, en permanente reconstrucción, capaz de dialogar con los desafíos actuales de la educación y de la formación humana.

## Referencias

- Davidov, V. V. (1996). *História da formação do sistema de aprendizagem desenvolvimental (sistema D. B. Elkonin-V. V. Davidov) - Parte I*. Вестник (Boletim), (1). <http://old.experiment.lv/>
- Davidov, V. V. (1997). *História da formação do sistema de aprendizagem desenvolvimental (sistema D. B. Elkonin-V. V. Davidov) – Parte II*. Вестник (Boletim), (3). <http://old.experiment.lv/>
- Elkonin, D. B. (2019). Questões psicológicas relativas à formação da atividade de estudo. En R. V. Puentes, C. G. C. Cardoso, & P. A. P. Amorim (Orgs.), *Teoria da atividade de estudo: Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin* (pp. 141-143). CRV. (Trabalho original publicado em 1961)
- Fichtner, B. (1992). Kulturhistorische Schule und Tätigkeitstheorie in ihrer Bedeutung für die Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung ihrer Rezeption in der DDR. En K. Himmelstein & W. Keim (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft im deutsch-deutschen Vereinigungsprozess* (pp. 213-231). Peter Lang.
- Leontiev, A. A. (2005). The life and creative path of A. N. Leontiev. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(3), 8-69. <https://www.tandfonline.com/>
- Leontiev, A. A., Leontiev, D. A., & Sokolova, E. E. (2005). *Alexey Nikolaevich Leontiev: Activity, consciousness, personality*. Smysl.
- Leontiev, A. N. (1948). Desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar. En A. N. Leontiev & O. V. Zaporozhets (Orgs.), *Questões de psicologia da criança em idade pré-escolar* (pp. 4-15). Moscou.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Horizonte Universitário.
- Leontiev, A. N. (1983). *Trabalhos psicológicos selecionados* (Vol. II). Pedagogia.
- Leontiev, A. N. (2021). *Atividade. Consciência. Personalidade*. MireVeja.
- Lompscher, J. (1996). Aprendizagem, estratégias e ensino. En *Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina*, v. 1, (pp. 87-107), Florianópolis: Secretaria da Educação e do Desporto.
- Lompscher, J. (2005). *Aplicação da teoria da aprendizagem desenvolvimental na escola alemã*. <https://hr-portal.ru/article/primenenieteorii-razvivayushchego-obucheniya-v-germanskoy-shkole>.
- Longarezi, A. M. (2020). Gênese e constituição da obutchénie desenvolvimental: Expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. *Revista Educação* (UFSM), 45, 1-32. <https://doi.org/10.5902/19846444>
- Longarezi, A. M. (2023a). Sistema didático Zankov: Sessenta e seis anos de trajetória experimental (1957-1977). *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 7(2). <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/70261>
- Longarezi, A. M. (2023b). Gênese, desenvolvimento e consolidação das teorias da aprendizagem desenvolvimental e da atividade de estudo na União Soviética: O grupo de Moscou. En A. M.

- Longarezi, R. V. Puentes, & F. F. de Marco (Orgs.), *Teoria da atividade de estudo: Contribuições do grupo de Moscou* (pp. 19–50). MireVeja.
- Longarezi, A. M. (2024). Didática, teorias da aprendizagem e tendências pedagógicas. *Revista Desafio Escolar*, 2(1), 11-28. <https://desafioescolar.ceide.edu.mx/>
- Longarezi, A. M. (2025). *Didáctica desarrolladora: Historia del surgimiento del sistema Elkonin-Davidov-Repkin* (1950–2025). Pedro & João Editores.
- Longarezi, A. M., & Puentes, R. V. (2023). Didática desenvolvimental: Os fundamentos de uma perspectiva crítica brasileira. En A. M. Longarezi, S. G. Pimenta, & R. V. Puentes (Orgs.), *Didática crítica no Brasil* (pp. 98-144). Cortez.
- Luria, A. R. (1979). *The making of mind*. Harvard University Press.
- Puentes, R. V. (2019a). O sistema Elkonin-Davidov-Repkin no contexto da didática desenvolvimental da atividade (1958-2015). En R. V. Puentes, C. G. C. Cardoso, & P. A. P. Amorim (Orgs.), *Teoria da atividade de estudo* (pp. 53-79). CRV; EDUFU.
- Puentes, R. V. (2019b). Teoria da atividade de estudo: Estado da arte das pesquisas russas e ucranianas (1958–2018). En R. V. Puentes et al. (Orgs.), *Teoria da atividade de estudo* (pp. 68-125). CRV; EDUFU.
- Puentes, R. V. (2019c). Sistema Elkonin-Davidov-Repkin: Gênese e desenvolvimento da teoria da atividade de estudo (1959-2018). En R. V. Puentes & A. M. Longarezi (Orgs.), *Ensino desenvolvimental* (pp. 123-160). EDUFU.
- Puentes, R. V. (2019d). Uma nova abordagem da teoria da aprendizagem desenvolvimental. En R. V. Puentes et al. (Orgs.), *Teoria da atividade de estudo* (pp. 31-53). CRV.
- Puentes, R. V. (2024). *Lev S. Vigotski: Uma nova perspectiva*. Pedro & João Editores.
- Puentes, R. V., & Longarezi, A. M. (2020). Sistemas didáticos desenvolvimentais: Precisoões conceituais, metodológicas e tipológicas. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 4(1), 201-242. <https://doi.org/10.14393/OBv4n1.a2020-57369>
- Puentes, R. V., & Longarezi, A. M. (2021). Pesquisas histórico-culturais e desenvolvimentais realizadas no âmbito do Gepedi: Estado da arte. En R. V. Puentes & A. M. Longarezi (Orgs.), *Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental* (pp. 17-39). Phillos.
- Repkina, N. V. (2023). Vladimir Vladimirovich Repkin: Apontamentos para uma história de vida. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 7(1), 1-58. <https://doi.org/10.14393/OBv7n1.a2023-71020>
- Tunes, E., & Prestes, Z. (2009). Vigotski e Leontiev: Ressonâncias de um passado. *Cadernos de Pesquisa*, 39(136), 285-314. <https://www.scielo.br/>
- Universidade de Karazin. (1804). *História da Faculdade*. <https://karazin.ua/>

- Vigotskaia, G. L., & Lifanova, T. M. (1996). *Lev Semenovich Vigotski: Vida, atividade, traços para o retrato*. Smysl.
- Vigotski, L. S. (1991). El significado histórico de la crisis de la psicología: Una investigación metodológica. En *Obras escogidas* (Vol. 1, pp. 257-413). Visor. (Trabalho original publicado em 1927).
- Vigotski, L. S. (1995). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Visor. (Trabalho original publicado em 1930).
- Vigotski, L. S. (2024). O problema da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental na idade escolar. En *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva*. Pedro & João Editores. (Trabalho original publicado em 1935).
- Yasnitsky, A. (2020). A pesquisa de Aleksei N. Leontiev sobre a memória e seu significado como vanguarda na ciência soviética do futuro. *Cadernos CEDES*, 40(111), 123-134. <https://www.scielo.br/>
- Zinchenko, P. I. (1984). The problem of involuntary memory. *Soviet Psychology*, 2, 55-111. (Trabalho original publicado em 1939).
- Zinchenko, V. P., & Meshcheriakov, B. G. (2017). Piotr I. Zinchenko (1903–1969): Sua vida e sua obra. En R. V. Puentes & A. M. Longarezi (Orgs.), *Ensino desenvolvimental: Vida, pensamento e obra dos principais representantes russos* (Livro II). EDUFU.