

El Concepto de *Perezhivanie* en la Obra de L.S. Vygotski: Antecedentes y Actualidad

The Concept of Perezhivanie in L. S. Vygotsky's Work: Background and Status

Wanda C. Rodríguez Arocho¹ ORCID: 0000-0002-4460-926X

Resumen

Este artículo es una revisión temática del concepto de *perezhivanie*, el cual desde hace aproximadamente dos décadas recibe creciente atención en el campo de estudios vygotkianos. En el trabajo examino por qué un concepto que en este momento histórico recibe tanta atención en la perspectiva histórico-cultural fue invisibilizado en las lecturas e interpretaciones dominantes de la obra de L.S. Vygotski. Tras ese ejercicio de reflexividad histórica examino el lugar del concepto en la obra de Vygotski y el lugar prominente que ocupa actualmente en el enfoque histórico-cultural. En ese recorrido discuto algunos obstáculos enfrentados en la recuperación del concepto desde problemas de traducción hasta diversidad en su significación. El objetivo es ofrecer una

perspectiva amplia y compleja orientada a promover una aproximación contextualizada y crítica del concepto en sus aplicaciones actuales a diversas áreas de la psicología y la educación.

Palabras claves: perezhivanie; reflexividad histórica; Vygotski; enfoque histórico-cultural

Abstract

This article is a thematic review of the concept of *perezhivanie*, which for about two decades has received increasing attention in the field of Vygotskian studies. In this article, I examine why a concept that at this historical moment receives so much attention from the historical-cultural perspective was made invisible in the dominant readings and interpretations of the work of L.S. Vygotsky.

¹Catedrática (jubilada). Universidad de Puerto Rico. Departamento de Psicología, Recinto de Río Piedras.

Mail de contacto: wandacr@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.19.38.2023.p63-79>

Fecha de recepción: 9 de octubre de 2023 - Fecha de Aceptación: 23 de octubre de 2023

After this exercise in historical reflexivity, I examine the place of the concept in Vygotsky's work and the prominent place it currently occupies in the cultural-historical approach. In this journey I discuss some obstacles faced in the recovery of the concept from translation problems to diversity in its meaning. The objective is to offer a broad and complex perspective aimed at promoting a contextualized and critical approach to the concept in its current applications to various areas of psychology and education.

Keywords: *perezhivanie*; historical reflexivity; Vygotsky; cultural-historical approach

Introducción

El interés por el concepto *perezhivanie* en la obra de L.S. Vygotski se ha intensificado en la pasada década (Dubrovsky y Lanza, 2023; Fleeer, et al., 2017). Muestra del creciente interés por el concepto y su lugar en el enfoque histórico-cultural de Vygotski son los números especiales de las revistas *Mind, Culture and Activity* e *International Research in Childhood Education* en 2016, el texto *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy*, editado por Fleeer et al. en 2017, y la publicación en 2023 del texto *Perezhivanie: La potencia de un concepto vygotstkiano*, editado por Dubrovsky y Lanza. Blunden (2016a) plantea que *perezhivanie* es una construcción psicológica compleja, lo que explica que varias diferentes interpretaciones sean compatibles. A pesar de las diferencias, hay consenso en que se trata de un concepto que enfatiza la fuerza de las emociones, como las experimenta y representa el sujeto en su conciencia y su vínculo con la situación

social y vivencial de ese sujeto. Como discutiré en la próxima sección, este énfasis en las emociones y las atribuciones de sentido subjetivo a las experiencias de vida es una respuesta contestaria de la psicología histórico-cultural a las interpretaciones cognitivistas y racionalistas que dominaron por mucho tiempo las aproximaciones a la obra de Vygotski. Para entender este fenómeno es necesario recurrir a la reflexividad histórica y a la historiografía crítica de la psicología. Es la forma de poder entender por qué el concepto *perezhivanie* tardó en ocupar un lugar importante en la academia vygotstkiana.

Según González Rey (2016), aunque el concepto aparece en la obra seminal de Vygotski, *Psicología del arte* (Vygotski, 1925/2007) y en sus trabajos finales, no recibió la debida atención debido a que la lectura e interpretación de su legado fue dominada por el objetivismo impulsado por Leontiev y sus seguidores. Este autor atribuye el reciente y creciente interés por el concepto principalmente a esfuerzos por restituir la emoción, la motivación y la subjetividad en el discurso teórico vygotstkiano y en enfoque histórico-cultural. Esta no es tarea fácil pues, como apunta González Rey, como otros conceptos elaborados por Vygotski, *perezhivanie* tuvo significados distintos en diferentes momentos de su obra.

El vocablo ruso “*perezhivanie*” ha sido traducido al inglés como “*experience*” (experiencia) o “*lived experience*” (experiencia vivida) y al español como “*vivencia*” o “*experiencia atribuida de sentido subjetivo.*” Blunden (2016a, 2016b) discute tanto los problemas de traducción como los varios significados que Vygotski le

otorgó. Veresov afirma que ninguna de las traducciones parece apropiada. En el contexto de esta situación, Brakhurst (2019) ofrece una explicación a la creciente tendencia en la académica vygotskiana a utilizar el término ruso. Plantea que en algunos casos palabras o frases foráneas parecen representar y comunicar más efectivamente una idea. En los discursos teóricos en psicología encontramos ejemplos de esto en palabras como “*gestalt*”, “*zeitgeist*”, “*décalage*”, “*tabula rasa*” y “*status quo*”. Según este autor, estas palabras se integran a los discursos teóricos porque parecen captar de manera particular algún fenómeno y no hay un equivalente obvio en la lengua a la que se traduce. Argumenta que no se trata de que lo representado en la palabra exista o sea experimentado por los hablantes de otra lengua, sino que tiene conexiones conceptuales y connotaciones que no se hacen evidentes en ella.

En referencia específica a *perezhivanie*, Brakhurst (2019) hace observaciones y advertencias importantes que inspiran este trabajo. En primer lugar, dada sus diversas acepciones y connotaciones, quienes lo utilizan deberán explicar las que utilizan. Señala que, a pesar del creciente uso del concepto en el idioma original, el mismo sigue siendo elusivo. Como ejemplo hace referencia al trabajo de Veresov y Fler (2016) en el que estos autores declaran la *perezhivanie* como uno de los conceptos clave del histórico-cultural de cuña vygotskiana, al mismo tiempo enuncian en la misma página su acuerdo con Smagorinsky (2011), quien indica que el concepto que sigue siendo más una noción provocadora que un concepto con significado definido.

En el contexto de una y otra posición se han hecho incisivas investigaciones que van desde la raíz etimológica y el significado ruso de la palabra *perezhivanie* hasta su lugar en diversos momentos de la obra de Vygotski. No obstante, Brakhurst advierte que la situación debe ser motivo de preocupación. Argumenta que los conceptos elusivos que aparentan representar algo profundo pueden engendrar “una especie de fascinación cultista” y que con el correr del tiempo pueden ganar vida propia y ser naturalizados sin cuestionarlos o problematizarlos. Este argumento guarda similitud con el utilizado para problematizar el concepto de zona de desarrollo próximo y su lugar en la obra de Vygotski desde la reflexividad histórica (Rodríguez Arocho, 2015).

En el contexto de lo anterior, el objetivo de este trabajo es examinar el lugar del concepto en la obra de Vygotski a partir de un ejercicio de reflexividad histórica. Esto permite una aproximación compleja a los contextos, textos, producciones y recepciones de este en la psicología histórico-cultural. Luego de elaborar este trasfondo, se discuten las principales acepciones y connotaciones del concepto. Se presentan algunos ejemplos de su incorporación en investigaciones y actuales y los riesgos y oportunidades que ofrece al desarrollo del enfoque histórico-cultural.

***Perezhivanie*: Contextos, Textos, Producción y Recepción**

La aproximación al estudio de los conceptos científicos y su integración en sistemas teóricos que se utilizan como marcos conceptuales para orientar investigaciones,

aplicaciones y desarrollar elaboraciones, demanda un ejercicio riguroso de reflexividad histórica que se realiza con escasa frecuencia. Esto implica que estas actividades se realizan generalmente de manera descontextualizada, sin considerar las condiciones históricas, sociales y culturales en que son producidas originalmente y luego trasladadas a, y recibidas en, otros tiempos y contextos (Dafermos, 2016; García, 2019). Si bien esta parece ser una representación adecuada de las producciones de conocimiento científico en general, es intrigante y sorprendente que se observe también en las producciones del enfoque histórico-cultural en el curso de su desarrollo (Rosa, 1994; Matusov, 2008). Esto, a pesar de que el propio Vygotski (1927/1991) en su ensayo sobre el significado histórico de la crisis de la psicología planteó y argumentó que

la regularidad y el cambio en el desarrollo de las ideas, la aparición y la muerte de los conceptos, incluso el cambio en categorizaciones puede explicarse científicamente si se relaciona la ciencia en cuestión con 1) el sustrato sociocultural de la época, 2) las leyes y condiciones generales del conocimiento científico, y 3) con las exigencias objetivas que plantea al conocimiento científico la naturaleza de los fenómenos bajo estudio (p. 270).

Recientemente Dafermos (2018) ha elaborado este esquema y destaca que

para comprender tanto las producciones de conocimiento originales como su recepción y apropiación es necesario examinar varias dimensiones interrelacionadas: (a) el contexto sociocultural en que se realizan; (b) el contexto científico de la época (tendencias en la filosofía de la ciencia y sus prácticas); (c) las características particulares de lo que se investiga y se busca conocer; (d) los sujetos particulares implicados en la producción y aplicación de conocimiento y sus programas de investigación; y (e) las redes de relaciones interpersonales entre estos sujetos, las instituciones que les albergan y la comunidad. Está fuera del alcance de este trabajo hacer un análisis minucioso de estas dimensiones, pero sirven como herramienta para intentar explicar la tardía discusión del concepto de *perezhivanie* en la obra vygotskiana y su valoración actual.

Procede destacar que la obra de Vygotski ha tenido interpretaciones diversas en varios contextos, donde resaltan la antigua Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas y los Estados Unidos de Norteamérica (García, 2016). Este último país ejerció un rol central en la divulgación de la obra de Vygotski en Occidente y otros países. Este es un dato importante porque la recepción de la obra allí ocurre en el contexto de la llamada revolución cognitiva (Rodríguez Arocho, 1997), la cual propició una lectura sesgada de la obra de Vygotski y enfatizó la parte de esta que se enfocó en el estudio del desarrollo de las funciones psíquicas superiores como la atención voluntaria, la memoria lógica, el razonamiento, la solución de problemas y el ejercicio de la voluntad, y la influencia de la educación en ese desarrollo. Esta lectura sesgada puede observarse en la sobresimplificación de conceptos como la

zona de desarrollo próximo y su manejo en investigaciones y aplicaciones resultantes en una visión de la relación aprendizaje-desarrollo que obviaba condicionantes que Vygotski consideró esenciales (Rodríguez Arocho, 2015). González Rey (2011) se refirió a este como el periodo instrumentalista en la obra de Vygotski. Quedaron más o menos invisibilizados el primer periodo de la obra de Vygotski, asociado con su *Psicología del Arte* y trabajos relacionados, y el último periodo asociado con la conciencia como un sistema complejo (Rodríguez Arocho, 2018) atravesado por la situación social de desarrollo, la fusión de cognición y afectividad, la atribución de sentidos subjetivos y la *perezhivanie* (González Rey, 2016).

Para entender la minimización e invisibilización de estos conceptos hay que escudriñar la revolución cognitiva desde las dimensiones propuestas por Vygotski (1927/1991) y Dafermos (2018). Esta se sitúa en un contexto sociocultural atravesado por grandes transformaciones cuya cara más visible fueron las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, producidas por, y productoras de, transformaciones en la filosofía de ciencia y en las formas de practicarla. Uno de los principales cronistas de este movimiento fue Howard Gardner (1985), quien definió la ciencia cognoscitiva como "un esfuerzo contemporáneo, empíricamente fundamentado, por contestar preguntas largamente formuladas, particularmente las que conciernen a la naturaleza del conocimiento, sus componentes, sus fuentes, su desarrollo y su despliegue..." (Gardner, p. 6). Para Gardner, la nueva ciencia cognitivista se caracterizaba por "un nivel de análisis completamente

separado del fisiológico o neurológico, por un lado, y del sociológico o cultural por el otro" (Gardner, 1985, p. 6) y por "una decisión deliberada de restar importancia a ciertos factores que pudieran ser importantes para la explicación del funcionamiento cognoscitivo pero cuya inclusión en su actual momento de desarrollo puede complicar innecesariamente la empresa cognoscitivista" (Gardner, 1985, pág. 7).

Interesantemente, entre esos factores destacan la afectividad, las variantes en contextos histórico-culturales y el rol del contexto situacional en la actividad cognoscitiva. Estas dimensiones hacían muy complicada la producción científica que mantuvo la metodología experimental, a pesar de haber cambiado el objeto de estudio en la psicología de la conducta directamente observables a los procesos mentales. Como es evidente, estas características chocaban con supuestos y premisas fundamentales del enfoque histórico-cultural, incluso con los trabajos producidos por Vygotski durante su periodo instrumental. No sólo eso, sino que evadían la aproximación a los temas más complejos en la conducta propiamente humana, como las emociones, la afectividad y la subjetividad, entre otras. Por ello, no es de extrañar que esta aproximación encontrara límites que, eventualmente, se expresan en un giro afectivo en la filosofía y las prácticas científicas. En el contexto de ese giro y las transformaciones históricas, sociales y culturales que lo producen se abre la oportunidad para la recuperación de los conceptos vygotkianos que habían quedado relegados en una lectura cognitivista de su obra. Uno de los conceptos recuperados es *perezhivanie*. De él nos ocupamos en la próxima sección.

Acepciones y Connotaciones del Concepto Perekhivanie

Examinar las acepciones de perekhivanie implica mirar cada uno de los significados de la palabra según los contextos en que aparece. Examinar sus connotaciones abarca, además de la consideración de sus significados específicos, explorar asociaciones culturales y emocionales adicionales de las que deriva el sentido que se le otorga. Estas dos dimensiones son visibles en el manejo del concepto en la obra de Vygotski.

El uso del vocablo ruso “perekhivanie” es cada vez más notable en producciones del enfoque histórico-cultural orientadas al examen de las emociones, la afectividad y la subjetividad (Fleer et al., 2017). El rescate del término original se debe a limitaciones identificadas por especialistas con dominio del idioma ruso que plantean que la traducción al inglés como “experience” (experiencia) y al español como “vivencia”, definida como experiencia atribuida de sentido personal, no capturan el significado de la palabra (Rodríguez Arocho, 2013). También se ha traducido como “experiencia vivida” (McNamara, 2023). A pesar de que la traducción al español representa mejor la idea de una particular unidad compleja entre afecto e intelecto vinculados en la conciencia, para algunos autores no aprehende el sentido que Vygotski dio al concepto. Jornet y Roth (2016) plantean que más allá del problema de una traducción “translitera” está el problema de clarificar un concepto científico de uso cada vez más frecuente. El problema ha sido abordado por varios estudiosos recientemente (Clarà, 2016a, 2016b; Del Cueto, 2015; Fleer et al., 2017; Kozulin, 2016; Mok, 2017; Veresov,

2017; entre otros). McNamara (2023) hace una buena síntesis de estos abordajes.

Procede precisar que Vygotski no creó el concepto perekhivanie, ya existente en el vocabulario ruso, sino que elaboró para él significaciones en el campo de la psicología. Estas significaciones son mediadas por la formación temprana y duradera de Vygotski en el arte como creación humana histórica, social y culturalmente mediada con una importante función como psicotecnia del sentimiento y sus reflexiones al final de su vida. En su introducción editorial a la publicación *Escritos sobre arte y educación creativa de L.S. Vygotski*, del Río y Álvarez (2007a) se refieren a las dos psicologías de Vygotski, ejemplificadas en los periodos de su obra antes mencionados. Estos estudiosos de la obra de Vygotski señalan que este propuso y trabajó con dos psicotecnias o ingenierías mentales: una del intelecto y otra del sentimiento. La primera ofrece herramientas u operadores para desarrollar y accionar funciones cognitivas y las ofrece para el desarrollo y accionar de emociones y afectos. Ambas emergen y se desarrollan en el curso de actividades sociales simbólico-emocionales y en condiciones concretas de vida.

El interés de Vygotski por la relación entre arte y psicología se observa muy temprano en su trayectoria. Yasnitsky (2018) describe su interés y trabajo en la crítica literaria entre 1914 y 1916. El ensayo de Vygotski titulado *La tragedia de Hamlet* fue completado en 1916 tras un borrador en 1915, aunque no fue publicado hasta cincuenta y tres años luego de su muerte (del Río y Álvarez, 2007b). En 1925 completó su *Psicología del arte*, que también se publicó mucho después de su muerte. En su análisis

de estas obras, Vander Veer y Valsiner (1991), Álvarez (2007); del Río y Álvarez (2007b) y Smagorinsky (2011) han argumentado convincentemente que la literatura (en variedad de géneros), el teatro, el arte en general y la crítica literaria constituyeron el contexto social y personal desde el que Vygotski se acercó a la psicología (Sobkin, 2017). Esta dinámica entre lo personal y lo sociocultural en la vida de Vygotski, en particular su concepción del papel del drama en la vida humana, es analizada a profundidad por del Río y Álvarez (2007a) en su ensayo *De la psicología del drama al drama de la psicología: La relación entre la vida y la obra de Vygotski*. Para estos autores, la tuberculosis que contrajo temprano en la vida y largos periodos de enfermedad en medio de profundas transformaciones sociales que impactaron fuertemente y con intensas variaciones su vida personal y laboral constituyen un ambiente marcado por un sentimiento trágico de la vida con marcada correspondencia con el que describió de Unamuno (1913). Este trasfondo es importante para entender el uso concepto de *perezhivanie* en la obra de Vygotski en los dos momentos en que lo trabajó.

Con respecto al primer momento, su lugar en la *Psicología del Arte* ha sido analizado directamente por González Rey (2016, 2018), McNamara (2023) y Smagorinsky (2011). Según González Rey (2016, 2018), Vygotski introduce el concepto en esta obra simultáneamente con otros conceptos, específicamente, emociones, creatividad, motivación y la persona agente creador, como sujeto de la actuación artística. Intenta integrar estos conceptos en una explicación que abarca su movilización en los actores y los espectadores en el drama.

Para este autor, Vygotski elaboró sobre el significado de la palabra. La utilizó para referirse a la emoción que caracteriza la actuación artística creativa, que involucra al mismo tiempo talento y funciones intelectuales. Al caracterizar la *perezhivanie* como una unidad entre lo afectivo, lo cognitivo y lo social, Vygotski avanzaba una perspectiva más compleja de rol del arte en la vida individual y colectiva. Así también lo entiende Smagorinsky (2011), quien como del Río y Álvarez (2007b) subraya el interés de Vygotski por las emociones en el drama teatral y en el drama cotidiano. Ambas implican *perezhivanie*, pero en una caracterización más compleja que como mera experiencia emocional. Blunden (2016a, 2016b) sintetiza estas ideas en subrayando que en la *perezhivanie* estamos siempre lidiando con una unidad indivisible de características personales y situacionales que caracteriza esa experiencia emocional y la atribución de sentidos subjetivos.

Para cerrar el examen de esta primera aparición de *perezhivanie* en la obra de Vygotski es preciso nuevamente recordar las dimensiones entrelazadas en la producción de conocimiento. En este caso no es sólo el contexto histórico-cultural y la vida del autor en turbulentos tiempos de transformación y cambio social, sino el ambiente de la época y su red de relaciones (Vander Veer & Valsiner, 1991; Yasnitsky, 2018). Varios autores contemporáneos ven en su *Psicología del arte* la influencia de Konstatin Stanislavsky, un influyente director, actor y dramaturgo de su tiempo, que al mismo tiempo teorizaba sobre el acto teatral (McNamara, 2023). Ambos utilizaron la *perezhivanie* para analizar el arte y procesos de enseñanza con énfasis en las emociones y su despliegue.

Recientemente, esta relación está siendo objeto de examen tanto en la enseñanza del teatro y otras formas artísticas como en la psicología misma. Aunque no hay evidencia de una relación directa entre los trabajos de Vygotsky y Stanislavski, Mok (2017) plantea que, dado el interés de Vygotski por el arte, este debió haber estado familiarizado con el trabajo de su contemporáneo y del uso que este hizo de la *perezhivanie* como vivencia emocional en la actuación teatral y forma de comunicarla a la audiencia.

Del mismo modo que ha sido recuperada la noción *perezhivanie* en el análisis de los escritos de Vygotski sobre arte y educación creativa, con énfasis en el rol de la fantasía, la imaginación, creatividad y el carácter generador de la psique, lo ha sido en el abordaje de Vygotski al desarrollo humano. Fleeer et al. (2017) plantean que en la primera aproximación al concepto Vygotski abogó por un entendimiento de la relación individuo-sociedad no como opuestos sino como una unidad dialéctica. Argumentan que en fue en su última etapa creativa que le otorgó un rol central dentro de su teoría histórico-cultural al referirse a *perezhivanie* como “un concepto que nos permite estudiar el rol e influencia del ambiente en el desarrollo psicológico del niño dentro de las leyes del desarrollo” (Vygotski, 1994, p. 343).

Para Veresov (2017) esto introduce acepciones y connotaciones diferentes. Argumenta que al avanzar sobre su aproximación original a *perezhivanie* como un fenómeno/proceso psicológico que puede ser empíricamente observado y estudiado llega a entenderla como un concepto científico, una herramienta teórica para el análisis del proceso de desarrollo. Profundiza

en el alcance de esta segunda acepción y en sus connotaciones e implicaciones para la investigación sobre el desarrollo humano y la educación temprana. Defiende la tesis de que el contenido teórico del concepto *perezhivanie* en el marco del enfoque histórico-cultural está imbricado con tres dimensiones que atraviesan la concepción vygotskiana del desarrollo: “(1) los conceptos de ambiente social e interacción entre formas presentes e ideales; (2) la ley genética general del desarrollo cultural; y (3) la idea del análisis de totalidades complejas por unidades” (p. 47). Esta idea de que es necesario vincular el concepto a otros en la red conceptual elaborada por Vygotski no debe subestimarse porque, por un lado, permite entender mejor su sentido y relaciones con otros procesos psicológicos y al mismo tiempo abre la puerta a la reflexión y problematización sobre usos del concepto.

El incisivo análisis de Veresov (2017) complejiza el concepto de *perezhivanie*, al tiempo que devela cómo algunos de sus señalamientos tempranos sobre la obra de Vygotski no ganaron tracción en la académica vygotskiana en Occidente. Esto, a pesar de que su texto *Undiscovered Vygotsky* (Veresov, 1999) ofrecía datos importantes y agudos análisis para abordar la obra de Vygotski desde una perspectiva que resistía la interpretación intelectualista que dominó por mucho tiempo las lecturas de su obra. Tantos años después su aproximación a las acepciones y connotaciones de *perezhivanie* en la obra de Vygotski son pertinentes para apreciar los desarrollos actuales del concepto dentro del enfoque histórico-cultural. La distinción que hace entre *perezhivanie* como fenómeno o proceso psicológico y como herramienta conceptual

de análisis es importante. Hasta hace poco el énfasis en la academia vygotskiana había sido en la primera acepción.

A esta primera acepción de la *perezhivanie* me he referido en un trabajo previo en el que la examino como inseparable de la situación social del desarrollo (Rodríguez Arocho, 2011). Según Vygotski, en el curso del desarrollo humano las relaciones intersubjetivas existen, se estructuran y reestructuran en la *perezhivanie*, entendida como

una experiencia emocional o vivencia es una unidad donde, de un lado, en un estado indivisible, el ambiente es representado en lo que está siendo experimentado-- una experiencia emocional siempre se relaciona a algo que está fuera de la persona-- y, otro lado, lo que está representado es cómo yo mismo lo estoy experimentando (Vygotski, 1932/1996, p. 342)

Vygotski destaca la esencia relacional de la *perezhivanie* al expresar que la vivencia debe ser entendida como la relación interior del niño como ser humano con uno u otro momento de la realidad. Toda vivencia es vivencia de algo. No hay vivencia sin motivo, como no hay acto consciente que no fuera acto de conciencia de algo.... La verdadera

unidad dinámica de la conciencia, unidad plena que constituye la base de la conciencia es la vivencia (Vygotski, 1932/1996, p. 383)

Vygotski trabajaba hacia el final de sus días en una visión sistémica, dinámica y compleja de la conciencia (Rodríguez Arocho, 2018) y la *perezhivanie* ocupaba un lugar central en esa perspectiva, como se desprende de la cita previa.

La segunda acepción que Veresov (2017) elabora destaca el significado del concepto como herramienta conceptual para el análisis de procesos de desarrollo y elabora importantes connotaciones para el estudio del desarrollo humano, particularmente el desarrollo temprano. Con este acercamiento profundiza en la idea de Vygotski de que una de las cuestiones metodológicas más importantes para el estudio del desarrollo según descrito es la manera de enfocar el estudio de la unidad sujeto-ambiente en la teoría y la investigación. Vygotski argumenta que el estudio por separado del pensamiento y el lenguaje, la afectividad y el intelecto, obstaculiza la comprensión de las dinámicas del desarrollo. Estas dinámicas no están dadas por los índices absolutos de variables en el ambiente, sino que son relativos. No son un reflejo de las condiciones del ambiente, sino que un prisma refractario construido por el sujeto desde su vivencia. El concepto de refracción —enfrentado al de reflejo, a veces asociado con una internalización mecánica del medio social en la configuración de procesos psíquicos— es propuesto por Vygotski hacia el final de su vida, pero no llegó a elaborarlo (Fleer et al., 2017). La idea de la *perezhivanie* como un prisma

refractorio en que las acciones del sujeto en desarrollo se transforman en relación con sus vivencias resultando en el ejercicio de la voluntad y en nuevas configuraciones de significado, de sentido y de conciencia rompe con la idea de determinismo social y otorga al sujeto agencia en su propia constitución (Vygotski, 1993).

Tanto la acepción de *perezhivanie* como proceso psíquico que une lo emocional con lo cognitivo y lo individual con lo social, como su acepción como herramienta conceptual para el estudio de procesos de desarrollo y aprendizaje han cobrado lugar importante en la academia vygotskiana actual. La próxima sección examinamos algunos de los temas investigados y su impacto en tendencias actuales en el enfoque histórico-cultural.

Perezhivanie en la Actualidad: Oportunidades y Riesgos

El interés en utilizar el concepto de *perezhivanie* para el estudio de procesos psicológicos y como herramienta de análisis ha sido de particular interés en aproximaciones al desarrollo temprano y a analizar la forma en que desde edades tempranas los niños y las niñas viven y atribuyen sentido a sus experiencias (Hammer, 2017; Veresov 2017). En trabajos de investigación en esta línea se ha recuperado con fuerza otro concepto vygotskiano relegado, pero muy relacionado a la *perezhivanie*. Se trata de la noción de drama. Siguiendo esta noción algunas investigaciones sobre el desarrollo retoman la idea de Vygotski de que el desarrollo de las funciones psíquicas superiores está vinculado a situaciones dramáticas, a colisiones y confrontaciones que se dan en

las interacciones en el ambiente social en que se vive y que movilizan procesos de transformación. Veresov (2017) propone que el concepto de *perezhivanie* representa esas interacciones según son experimentadas por el sujeto y expresan las dinámicas intersíquicas que atraviesan al desarrollo. Considera estas dinámicas dialécticas y fuerzas motoras del desarrollo. Esta idea de la fuerza motriz de la vivencia y la complejidad de sus constituyentes está presente en trabajos contemporáneos que indican nuestras tendencias en el enfoque histórico-cultural. Esta concepción penetra otros desarrollos contemporáneos dentro del enfoque histórico-cultural.

En un trabajo reciente me he ocupado de examinar cómo el concepto de *perezhivanie* y el lugar de las emociones en procesos psicológicos y educativos se hace notar en desarrollos teóricos e investigaciones actuales en el enfoque histórico-cultural (Rodríguez Arocho, 2023). Entre estos destacan los programas de investigación sobre fondos de conocimiento (Moll, 1997, 2019), fondos de identidad (Esteban-Guitart y Moll, 2014a, 2014b; Subero y Esteban-Guitart, 2023), epistemología cualitativa y subjetividad (González Rey, 2011). A continuación, examino cómo estos desarrollos se vinculan a la *perezhivanie*.

El trabajo de Moll sobre fondos de conocimiento tiene antecedentes en la antropología cultural y se desarrolla a partir de estudios etnográficos en que participan académicos de la Universidad de Arizona, docentes, estudiantes y familias de comunidades de inmigrantes mexicanos. Moll (1997) definió los fondos de conocimiento como “cuerpos de conocimiento culturalmente desarrollados

e históricamente acumulados y destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual” (p.47). El trabajo por él realizado confronta una pedagogía del déficit, que se enfoca en lo que les falta a niños y niñas de familias en desventaja socioeconómica y cultural, con una pedagogía orientada a legitimar e integrar los saberes no escolarizados de los hogares y a utilizarlos como fondos en el intercambio de dinámicas escolares. En estos trabajos se destaca que estos cuerpos de conocimientos y destrezas se aprenden y desarrollan en una *cultura viva*. Es decir, en situaciones sociales de desarrollo, prácticas sociales y relaciones intersubjetivas matizadas por afectos y experimentadas en ambientes concretos (Rodríguez Arocho, 2020a, 2020b).

Esteban-Guitart y Moll (2014a, 2014b) proponen los fondos de identidad como una elaboración de los fondos de conocimiento, ampliando y profundizando el principio de vinculación entre sujeto, familia, escuela y comunidad. Plantean que los fondos de identidad “se acumulan históricamente, se desarrollan culturalmente y son recursos socialmente distribuidos esenciales para la autodefinición, autoexpresión y autocomprensión de las personas” (Esteban-Guitart y Moll, 2014a, p.37). Sostienen que los fondos de conocimiento remiten a objetos y relaciones en el contexto en que se vive, mientras que los fondos de identidad remiten a la apropiación y uso de esos artefactos integrados en un sistema psicológico que conforma el sentido subjetivo de quienes somos. Estos fondos están atravesados por las emociones y sentimientos que circulan en la construcción y apropiación de significados y en la atribución de sentido. Argumentan que el concepto de *experiencia*

vivida captura mejor la idea de la unidad entre intelecto y afecto que el concepto de experiencia emocional frecuentemente utilizado al traducir el concepto vygotkiano de perezhivanie porque se imbrica con el tema de la subjetividad.

González Rey ha propuesto una teoría de la subjetividad que ha sido objeto de análisis y discusión en varios textos recientes que la enmarcan en la perspectiva histórico-cultural (Fleer et al., 2017; González Rey et al., 2019; Goulart et al., 2020) y ha considerado la perezhivanie en ella. González Rey propone que la subjetividad se configura en complejos procesos de atribución de sentido que están situados histórica y socialmente en su origen y cambian en el curso del desarrollo y las condiciones de vida en que transcurren. Según González Rey (2017), la subjetividad es la unidad de procesos simbólico-emocionales que se configuran en las experiencias vividas por el sujeto, en sus interacciones con otros sujetos en particulares condiciones sociales, culturales e históricas. Desarrolla los conceptos de “sentido subjetivo” y “configuraciones subjetivas” para subrayar el carácter generador de la psique. Adopta la concepción compleja de la relación sujeto-ambiente que sostuvo Vygotski y argumenta que la psicología tradicional ha asumido una perspectiva reduccionista y simplista del ambiente que no reconoce que lo habitamos y somos habitados por él. Recientemente Subero y Estaban-Guitart (2023) han analizado las implicaciones de esta propuesta y el lugar de las experiencias emocionales en el quehacer educativo.

En el conjunto de estos desarrollos contemporáneos se observan ejemplos de las dos acepciones discutidas por Veresov

(2017), la que se refiere a la observación e investigación de procesos psicológicos y la que se refiere a la utilización del concepto como herramienta conceptual para la elaboración de propuestas explicativas del desarrollo humano. En el uso de la primera acepción se observan investigaciones sobre procesos psicológicos particulares como vivencia o experiencia emocional, atribución de sentido o interpretación, imaginación, creatividad, entendimiento, apropiación, procesos de razonamiento y funciones cognitivas, entre otros. La segunda acepción, la perezhivanie como herramienta analítica para la generación de explicaciones al desarrollo humano, se observa en la producción de categorías complejas y teorías que dan cuenta de cómo se originan y desarrollan estas y otras funciones de la psique y qué relación guardan con la historia, la cultura y la sociedad. Estos esfuerzos se han enfocado, por un lado, en romper con las formas tradicionales de entender la internalización o interiorización como un proceso rígido y mecánico marcado por el determinismo social y, por otro en identificar y explicar los procesos mediante los que el sujeto atribuye sentido subjetivo a su situación social de desarrollo y produce transformaciones en su conciencia.

Como herramienta conceptual de análisis la perezhivanie ha puesto énfasis en aspectos que fueron ignorados en las interpretaciones que caracterizaban el desarrollo psíquico como una secuencia ordenada de cambios que avanzaban progresivamente el funcionamiento cognitivo y, con él, la capacidad de actuar y transformar el ambiente. Aunque, en estas interpretaciones se reconoció y, de hecho, enfatizó en algunos casos la dimensión

social, puede decirse que se hizo una lectura simple de lo social en lo que se aludía con frecuencia a las relaciones directas con otro. Jorner y Roth (2016) argumentan sobre el potencial de la concepción de perezhivanie como herramienta de análisis para superar esta lectura limitada que no ha desaparecido. Este es un punto importante porque si bien es cierto que las acepciones y connotaciones de perezhivanie han aumentado considerablemente en la pasada década esto no significa que hayan desaparecido las lecturas simplistas y descontextualizadas de la obra de Vygotski. Aunque, sin duda, la nueva herramienta ayudará a enfrentarlas y combatir las, la misma necesita más estudio y elaboración. Por supuesto, esa elaboración se da en el marco de procesos de recepción y apropiación en una época distinta a la de su producción.

Reflexiones Finales

El recorrido realizado por los antecedentes, acepciones, connotaciones y producciones contemporáneas en torno al concepto de perezhivanie presenta un cuadro complejo en el que la lectura reflexiva y crítica de la obra de Vygotski requiere abordarla tomando en consideración el contexto sociocultural de su producción, las tendencias de su época en cuanto a filosofía y práctica de la ciencia (y sus posturas críticas ante ellas), las definiciones y características prevalecientes entonces, sus relaciones interpersonales e intertextuales y las redes de relaciones interpersonales e institucionales en que trabajaba. Estas mismas dimensiones debe aplicarse a los procesos de recepción y apropiación contemporáneos.

Existe amplia documentación de

que el interés por el concepto de perezhivanie, por las emociones, la atribución de sentido, la identidad y la subjetividad constituye una tendencia notable en el desarrollo actual del enfoque histórico-cultural. Tras tanto tiempo de ser relegados estos temas y otros relacionados, como la imaginación, la fantasía, la creatividad, entre otros, es prudente estar alertas para prevenir problemas que han estado presentes en el manejo de conceptos en la perspectiva histórico-cultural. El principal de esos problemas es la posible naturalización y reificación del concepto al darle categoría de principio explicativo, como ocurrió en el pasado con las funciones cognitivas. Vygotski insistió

en que un principio que pretendía explicar todo, nada explicaba (Vygotski, 1927/1991) y que elevado a esa categoría el principio perdía su utilidad científica y mostraba un cariz ideológico.

Para ser consecuentes con la perspectiva vygotskiana, elaboraciones del concepto perezhivanie deben, por un lado, orientarse por el principio rector de unidad de análisis y, relacionado a esto enfocarse en vincular la noción a los otros conceptos que conforman la red conceptual de la teoría. Hacerlo de otro modo implica el riesgo de fragmentación y reduccionismo en las explicaciones científicas que tanto combatió Vygotski.

Referencias

- Álvarez, A. (2007). Una introducción a las dos psicologías de Vygotski. En P. del Río & A. Álvarez (Eds.), *Escritos sobre arte y educación creativa de L.S. Vygotski*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Blunden, A. (2016a). *Perezhivanie*: From the dictionary of psychology. *Mind Culture and Activity*, 23(4), 272–273. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1225310>
- Blunden, A. (2016b). Translating *Perezhivanie* into English. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 274–283. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186193>
- Bakhurst, D. (2019). *Vygotsky's concept of perezhivanie: Its philosophical and educational significance*. [Ponencia] Conferencia Anual del Philosophy of Education of Britain, marzo. Recuperado de <https://feast.myblog.arts.ac.uk/files/2019/08/Bakhurst-2019.pdf>
- Clarà, M. (2016a). The many lives of the word *Perezhivanie*. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 339–342. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1199700>
- Clarà, M. (2016b). Vygotsky and Vasilyuk on perezhivanie: Two notions and one word. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 283–293. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186194>
- del Cueto, J. D. (2015). Dos nociones para un enfoque no escisionista de las emociones y la afectividad: Situación social del desarrollo y vivencia en Vigotsky. *Perspectivas en Psicología*, 12(1)19–35. Recuperado de

- <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483557806004.pdf>
- Dafermos, M. (2016). Critical reflection on the reception of Vygotsky's theory in the international academic community. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 27-43. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120303>
- Dafermos, M. (2018). *Rethinking cultural-historical psychology: a dialectical perspective to Vygotsky*. Springer.
- de Unamuno, M. (1913). *Del sentimiento trágico de la vida*. Sociedad Anónima Editorial.
- del Río, P. y Álvarez, A. (2007a). La psicología del arte en la psicología de Vygotski. En A. Álvarez y P. del Río (Eds.). *La tragedia de Hamlet y Psicología del Arte* (pp.7-38). Madrid: Fundación infancia y aprendizaje. https://www.researchgate.net/publication/292147122_La_psicologia_del_arte_en_la_psicologia_de_Vygostki
- del Río, P. y Álvarez, A. (2007b). De la psicología del drama al drama de la psicología: La relación entre la vida y la obra de L.S. Vygotski. *Estudios de Psicología*, 2007, 28 (3), 303-332. <https://doi.org/10.1174/021093907782506489>
- Dubrovsky, S. & Lanza, C. (Eds.). (2023). *Perezhivanie: La potencia de un concepto vygotkiano*. Noveduc.
- Fleer, M., González Rey, F., & Veresov, N. (Eds.) (2017). *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy*. Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9>
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. (2014a). Funds of Identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture and Psychology*, 20 (1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Esteban-Guitart, M., & Moll, L. (2014b). Lived experience, funds of identity and education. *Culture and Psychology*, 20, 70-81. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515940>
- Fleer, M., González Rey, F., & Veresov, N. (Eds.) (2017). *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy*. Singapore: Springer. doi: <https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9>
- García, N. (2016). Hacia el canon: Vygotski en España y Argentina (1978-1991). En A. Yasnitsky, R. Van der E. Veer, E. Aguilar & N. García (Eds.) (2016). *Vygotski revisitado: Una historia crítica de su contexto y su legado*. Miño y Dávila.
- García, N. (2019). On Vygotsky's international celebration, or how to critically appropriate authors from the past. In A. Yasnitsky (Ed.), *Questioning Vygotsky's legacy* (pp. 161-183). New York, NY: Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9781351060639>
- Gardner, H. (1985). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. Basic Books.
- Hammer, M. (2017). Perezhivanie and Child Development: Theorising Research in Early Childhood. In: Fleer, M., González Rey, F., Veresov, N. (eds) *Perezhivanie, Emotions and*

- Subjectivity. Advancing Vygotsky's legacy.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9_4
- González Rey, F. L. (2011). *El pensamiento de Vygotsky: contradicciones, desdoblamientos y desarrollos.* Trillas. <https://doi.org/10.18774/448x.2016.13.278>
- González Rey, F. (2016). Vygotsky's concept of *Perezhivanie* in *The Psychology of Art* and at the final moment of his work: Advancing his legacy. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 305–314. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186196>
- González Rey, F. (2017). Advances in subjectivity from a cultural-historical perspective: Unfoldings and consequences for cultural studies today. En M. Fleer, F. González Rey & N. Veresov (Eds.), *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy* (pp. 173-194). Springer.
- González Rey, F. L. (2018). Vygotsky's "The Psychology of Art": A foundational and still unexplored text. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 35(4), 339–350. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400002>
- González Rey, F. L., Mitjáns Martínez, A., & Goulart, D. (Eds.). (2019). *Subjectivity within the cultural-historical approach.* Springer.
- Goulart, D., Mitjáns-Martínez, A. y Esteban-Guitart, M. (2020). The trajectory and work of Fernando L. González Rey: The path to his theory of subjectivity. *Estudios de Psicología*, 41(1), 9-30. <https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1710800>
- Jornet, A. & Roth, W. (2016). *Perezhivanie*: A monist concept for a monist theory. *Mind, Culture and Activity*, 23(4), 353-355. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1199703>
- Kozulin, A. (2016). The mystery of *Perezhivanie*. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 356–357. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1230134>
- McNamara (2023) The lived experience of actor training: *Perezhivanie* - A literature review. *Educational Philosophy and Theory*, 55(4), 531-543, <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2130756>
- Matusov, E. (2008). Applying sociocultural approach to Vygotskian academia: Our tzar it is not like yours and yours isn't like ours. *Culture and Psychology*, 14(1): 5-35. <https://doi.org/10.1177/1354067X07085808>
- Mok, N. (2017). On the concept of *Perezhivanie*: A quest for a critical review. In M. Fleer, F. Gonzalez Rey, & N. Veresov (Eds.), *Perezhivanie, emotions and subjectivity. Perspectives in cultural-historical research* (Vol. 1, pp. 19–45). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9_3
- Moll, L. (1997). Vygotski, la educación y la cultura en acción. In A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículo cultural: La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 39–53). Fundación Infancia y Aprendizaje. https://www.researchgate.net/profile/Elsie_Rockwell/

- [publication/292146936_Hacia_un_curriculum_cultural_La_vigencia_de_Vygotski_en_la_educacion/links/58d4757d92851c44d44163f3/Hacia-un-curriculum-cultural-La-vigencia-de-Vygotski-en-la-educacion.pdf](https://www.ojs.repsasppr.net/index.php/reps/article/view/255)
- Moll, L. C. (2019). Elaborating funds of knowledge: Community-oriented practices in international contexts. *Literacy Research: Theory, Method and Practice*, 68(1), 130-138. <https://doi.org/10.1177/2381336919870805>
- Rodríguez Arocho, W. C. (1997). La revolución cognoscitiva: Ajuste de cuentas frente al nuevo milenio. *Revista Peruana de Psicología*, 2(2): 23-38.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2011). Desarrollo, aprendizaje y evaluación en contextos escolares: Consideraciones teóricas y prácticas desde el enfoque historicocultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 1-36. <https://doi.org/10.15517/aie.v11i1.10168>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2013). El lugar de la afectividad en la psicología de Vygotski: Reflexividad histórica y reivindicación. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 105-129. <https://doi.org/10.20511>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2015). Reflexividad histórica, problematización e indagación dialógica como herramientas para repensar el concepto vygotskiano de zona de desarrollo próximo. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26(1), 10-24. [http://](http://www.ojs.repsasppr.net/index.php/reps/article/view/255)
- Rodríguez Arocho, W. C. (2018). Comprensión de la conciencia como objeto de Estudio y de Práctica en la Psicología y la Educación: Aportes de Freire y Vygotski. *Revista de Psicología*, 16(31), 120-134. <http://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/3075>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2020a). Fondos de conocimiento y fondos de identidad en diálogo con la teoría de la subjetividad: su pertinencia para la educación de poblaciones en desventaja social. *Estudios de Psicología*, 41(1), 95-114. <https://www.tandfonline.com/loi/redp20>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2020b). Nuevos desarrollos en el enfoque histórico-cultural y su pertinencia para la educación contemporánea. *Paradigma*, 41(1), 1-29. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p1-29.id874>
- Rodríguez Arocho, W.C. (2023). El lugar del concepto perezhivanie en desarrollos contemporáneos del enfoque histórico-cultural y su pertinencia para la práctica educativa. En S. Dubrovsky & C. Lanza (Eds), *Perezhivanie: La potencia de un concepto vygotskiano* (pp. 49-84) Noveduc.
- Rosa, A. (1994). History of psychology as a ground for reflexivity. In A. Rosa y J. Valsiner (Eds). *Explorations in socio-cultural studies, Vol. 1, Historical and theoretical discourse* (pp.149-165). Madrid:

- Fundación Infancia y Aprendizaje. https://www.researchgate.net/publication/275352067_History_of_Psychology_as_a_ground_for_reflexivity
- Smagorinsky, P. (2011). Vygotsky's stage theory: The psychology of art and the actor under the direction of Perezhivanie. *Mind, Culture, and Activity*, 18(4), 319–341. <https://doi.org/10.1080/10749039.2010.518300>
- Sobkin, V. S. (2017). Lev Vygotsky: From theater to psychology. *Revue Internationale du CRIRES: Innover Dans la Tradition de Vygotsky*, 4(1), 82–98. <https://doi.org/10.51657/ric.v4i1.40996>
- Subero, D. & Esteban-Guitart, M. (2023). La comprensión de las emociones desde la teoría de la subjetividad de González Rey: algunos desafíos contemporáneos en educación. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), 165-183. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.1.51>
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Blackwell.
- Veresov, N. (1999). *Undiscovered Vygotsky*. Peter Lang.
- Veresov, N. (2017). The concept of perezhivaie in cultural-historical theory: Content and contexts. In M. Flear, F. González Rey & N. Veresov, N. (Eds.), *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy* (pp.47-70). Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9>
- Veresov, N. & Flear, M. (2016). Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development. *Mind, Culture and Activity*, 23(4), 325-335. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186198>
- Vygotski, L. S. (1925/2007). *Psicología del arte*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Vygotski, L.S. (1927/1991). El significado histórico de la crisis en la psicología. En L. S. Vygotski: *Obras Escogidas, Tomo I* (pp. 257-407). Madrid. Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. S. (1932/1996). El problema de la edad. En L. S. Vygotski: *Obras Escogidas, Tomo IV*. (pp. 251-273). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, L.S. (1994). The problem of the environment. In R. Van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader*. Blackwell.
- Yasnitsky, A. (2018). *Vygotsky: An intellectual biography*. Routledge.