

Perezhivanie como una unidad de análisis teórico-metodológica no escisionista para la psicología

Perezhivanie as a non-divisive theoretical and methodological unit of analysis for psychology

Juan Rubio-González^{1,2} <https://orcid.org/0000-0001-8118-5104>

Wanda Rodríguez Arocho³ <http://orcid.org/0000-0002-4460-926X>

Cristina Erausquin^{2,4} <https://orcid.org/0000-0002-4535-7703>

1. Universidad de Atacama, Chile
2. Universidad de Buenos Aires, Argentina
3. Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico
4. Universidad Nacional de La Plata, Argentina

**Autor correspondiente /
Correspondence:**
Juan Rubio-González
juan.rubio@uda.cl

Recibido: 4 de Agosto 2022
Aceptado: 22 de Septiembre de 2023
Publicado: 9 de Noviembre 2023

Recieved: August 4, 2022
Accepted: September 22, 2023
Published: November 9, 2023

This work is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0
International License

Este artículo teórico analiza la relevancia de establecer las unidades de análisis como posicionamientos teórico-metodológicos en general y, en particular, propone la *perezhivanie* como una unidad de análisis no escisionista para la ciencia psicológica. Lo anterior se propone como una forma de superar la matriz dualista y la filosofía de la escisión que mantiene a la psicología tradicional analizando y generando conocimiento de manera fragmentada y reduccionista. En ese sentido, con base en el enfoque histórico-cultural vygotskiano, que posiciona la teoría y metodología como una unidad dialéctica que debe abandonar las perspectivas funcionalistas y fragmentarias, se plantea un abordaje desde las unidades de análisis como construcciones complejas e integrales, capaces de asumir las totalidades de los fenómenos psíquicos. En ese contexto, se analiza el devenir histórico-cultural de *perezhivanie* y se propone utilizarla como una unidad de análisis teórico-metodológica unificadora en la psicología actual.

Palabras clave: perezhivanie, unidad de análisis, enfoque histórico-cultural

This theoretical article analyzes the relevance of establishing units of analysis as theoretical-methodological positions in general and, in particular, proposes *perezhivanie* as a non-divisive unit of analysis for psychological science. This is proposed as a way to overcome the dualistic matrix and the philosophy of splitting that keeps traditional psychology analyzing and generating knowledge in a fragmented and reductionist way. In this sense, based on the Vygotskian historical-cultural approach, which positions theory and methodology as a dialectical unit that must abandon functionalist and fragmentary perspectives, an approach is proposed from the units of analysis as complex and integral constructions, capable of assuming the totality of psychic phenomena. In this context, the historical-cultural evolution of *perezhivanie* is analyzed, and it is proposed to use it as a unifying theoretical-methodological unit of analysis in current psychology.

Keywords: perezhivanie, unit of analysis, cultural-historical approach



UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ
Universidad del Estado

1. INTRODUCCIÓN

Tanto las teorías como los métodos de investigación utilizados en la psicología se han caracterizado por estar influenciados por una matriz epistémica dualista (Rubio y Gómez, 2021). Si bien no corresponde al objetivo de este trabajo analizar los elementos que propician esos postulados, es conveniente establecer que esta perspectiva generó una manera particular de conocer, asignándose significados, categorías, leyes y principios (Martínez, 2006) que fueron fragmentando el conocimiento psicológico, creando reduccionismos y dicotomías.

Al respecto, del Río y Álvarez (1997) distinguen cuatro categorías de reducciones que son frecuentes en la psicología tradicional: a) a lo racional, con lo que se somete las emociones y la acción voluntaria al cálculo cognitivo; b) a lo individual, que configura un sujeto aislado, con una psicología autocontenida y autoexplicada; c) a lo interno, donde el contexto no representa cualidades psicológicas y el ser humano aparece desarraigado de su entorno y cultura; y d) a lo innato, en que todo proceso psicológico tiende a ser explicado con base en la herencia biológica.

En ese sentido, la matriz epistémica dualista ha provocado una escisión de alcances ontológicos en la psicología, llevando a desvincular lo interno de lo externo, la mente del cuerpo, la razón de la emoción, la individualidad de lo social, y los procesos psíquicos de las prácticas sociales y de los contextos culturales. Lo anterior, de acuerdo con Subero y Esteban-Guitart (2020), configura un individuo aislado, viviendo una realidad autónoma, carente de relaciones con otros y con su medio. Así, estas perspectivas dicotómicas y excluyentes han producido lo que Del Cueto (2015) define como una filosofía de la escisión al interior de la psicología. Esto se aprecia en miradas sobre la actividad humana donde se priorizan los procesos cognitivos, dejando los afectos y los contextos sociales y culturales en un segundo plano, en el mejor de los casos. Lo señalado no solo simplifica los fenómenos estudiados, sino que tampoco permite una mirada necesariamente compleja sobre aquellos.

En ese contexto, el enfoque histórico-cultural plantea, desarrolla y sustenta las bases de una perspectiva y un análisis complejo de la psicología, pero también propone una salida dialéctica al problema de la integración del conocimiento en estos ámbitos (Fariñas, 1999; Ortiz, 2021). De manera particular, L. S. Vygotsky —uno de los iniciadores y principales referentes de este enfoque—, desarrolla, en las primeras décadas del siglo XX, propuestas y sistemas de categorías, principios y leyes que fundamentan una visión holística y compleja de la psicología, además de metodologías para desarrollar su estudio (Ortiz, 2021; Pavón-Cuéllar, 2019). Así, desde la óptica del enfoque histórico-cultural se plantea que los reduccionismos, escisiones mecánicas y análisis de elementos aislados representan un error metodológico cardinal en la psicología, cuestión que Vygotsky (1927/1991) propone

como tesis central en su trabajo *El significado histórico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica*.

En esa obra, Vygotsky (1927/1991) establece que las miradas escisionistas en la psicología se relacionan con un problema metodológico en su base, que no permite coordinar datos, sistematizar leyes, interpretar resultados, depurar métodos y generar coherencia en el conocimiento. Al respecto, Dafermos (2018) plantea que Vygotsky se posiciona de manera crítica ante la perspectiva psicológica tradicional, atada al paradigma de la simplicidad, que separa el objeto del conocimiento del sujeto que lo produce, reduce y fragmenta en elementos las unidades, cuantifica lo inconmensurable y orienta a la búsqueda de causalidades lineales.

Ante ese contexto, Vygotsky adopta el método dialéctico para enfrentar los problemas teóricos y metodológicos de la psicología (Dafermos, 2018). Con ello se propone desarrollar un postulado relacional que integre de manera dialéctica aspectos y categorías que la filosofía de la escisión, que opera con base en una matriz epistémica dualista, tiende a reducir y desconectar. En ese sentido, Vygotsky (1927/1991) propone abandonar los análisis fragmentarios por elementos y establecer una metodología compleja, sistémica y dinámica, sustentada en las unidades de análisis. Estas pueden establecer y configurar el rol, sentido y significado de cada elemento o función psicológica aislada.

Así, en su corta pero fructífera obra, Vygotsky logra explorar y dar a conocer un conjunto de unidades de análisis como dispositivos metodológicos para el estudio de diversas áreas de la actividad humana. Al respecto, Rodríguez (2011), Eurasquin et al. (2016) y Veresov y Mok (2018) dan cuenta de la actividad instrumental como unidad de análisis para estudiar el comportamiento general; los sistemas funcionales o psicológicos para el estudio de las diversas relaciones que surgen en el proceso de desarrollo humano; la palabra-significado para el estudio del pensamiento lingüístico; la zona de desarrollo próximo para investigar el desarrollo producto del aprendizaje; y la *perezhivanie* para estudiar la integración de la personalidad y el contexto sociocultural de las personas. Considerando esos antecedentes, este trabajo plantea la relevancia de establecer las unidades de análisis como posicionamientos metodológicos en general y, en particular, propone la *perezhivanie* como una unidad de análisis no escisionista en psicología.

2. LA UNIDAD DE ANÁLISIS: UN POSICIONAMIENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DIALÉCTICO Y COMPLEJO DEL ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL

El enfoque histórico-cultural parte del principio rector de la imposibilidad de comprender la psicología humana fuera de la sociedad y la cultura. En ese sentido, Vygotsky (1930/1994) señala que los humanos evolucionan y se desarrollan como seres históricos y sociales —son el resultado de la sociedad— y, por ello, en cada subjetivi-

dad se expresa la sociedad personalizada (González-Rey, 2008) y lo psíquico corresponde a una función del ser corporal-histórico-social humano (Febles, 2021). De ahí que las funciones y procesos psíquicos, en última instancia, estén influenciados por la cultura, la sociedad y las redes vinculares establecidas en ellas. Pero esta influencia del medio en ningún caso puede entenderse de manera mecánica o lineal. El enfoque histórico-cultural establece que la sociedad y la cultura serían fuentes proveedoras de la subjetividad humana, no determinantes de ella (Febles, 2021).

Asumiendo lo planteado, la conciencia humana emerge en el contexto sociocultural a través de la interacción; las funciones psicológicas superiores tienen su génesis en las relaciones entre los seres humanos (Vygotsky, 1931/1995). Por ello, el individuo solo existe como ser social; vale decir, cumple con los atributos humanos al formar parte de un grupo social, en cuyos ámbitos la composición de su personalidad y la estructura comportamental están, principalmente, definidas por el desarrollo histórico de la sociedad en que vive (Vygotsky, 1930/1994). Lo anterior implica que las configuraciones psicológicas de los individuos se encuentran mediadas por factores materiales, espirituales, culturales e interaccionales complejos, que es imposible escindir y que están en constante evolución y contradicción.

En esa línea, el enfoque histórico-cultural asume el materialismo dialéctico como su fundamento, lo que permite observar y analizar la realidad como un proceso contradictorio y en constante de desarrollo. Ello, González-Rey (2016) lo conceptualiza como un sistema de pensamiento no lineal, en evolución y con una serie de aristas emergentes, algunas de las cuales recién comienzan a ser atendidas por la comunidad científica. Así, el enfoque histórico-cultural representa un entramado teórico-práctico donde teoría y metodología establecen una unidad dialéctica. En esa línea, Fariñas (2005) plantea los siguientes atributos de dicho entramado: a) asume el objeto de estudio como un todo organizado; b) contempla las peculiaridades del objeto; y c) considera el tiempo como algo inherente y no externo al objeto de estudio. En ese sentido, el enfoque histórico-cultural rompe con la perspectiva dualista y funcional de comprender la psicología humana, estableciendo contundentes argumentos contra la tendencia a fragmentar fenómenos y transformarlos en elementos discretos, disociados y carentes de dinamismo (Rodríguez, 2010).

En efecto, el enfoque histórico-cultural parte del principio de que las funciones psicológicas se deben comprender como unidades dinámicas y complejas que no admiten división y simplificación (Van der Veer, 2001). Al respecto, autores como Bozhovich (2009), Rodríguez (2011), Van der Veer (2001) y Veresov (2017) concuerdan en establecer que uno de los principales aportes del enfoque histórico-cultural, en términos teóricos y metodológicos, es posicionar la noción de unidad de análisis en el

ámbito psicológico. En la práctica, con el afán de contrarrestar la matriz epistémica dualista y la filosofía de la escisión, desde el enfoque histórico-cultural se concluye que ha resultado nefasto la fragmentación en elementos o el análisis por separado de los diversos componentes que constituyen la actividad humana. Al respecto, Vygotsky señala:

[...] en la ciencia, el análisis de los elementos debe sustituirse por el análisis que reduce una unidad compleja, a sus unidades. Hemos dicho que, a diferencia de los elementos, estas unidades representan productos de análisis que no pierden ninguna de las propiedades que son características del todo, sino que procuran conservar, de la forma más elemental, las propiedades inherentes al todo (1935/1994, pp. 341-342).

De esa manera, se plantea la noción de unidad de análisis para hacer frente a las visiones fragmentadoras y simplistas de la psicología tradicional. En su obra *Pensamiento y lenguaje*, Vygotsky (1934/1993) ejemplifica lo anterior utilizando la analogía del agua, señalando el cambio cualitativo que se produce al intentar separar los elementos químicos que la componen y estableciendo que ya no sería agua si se los analizara separadamente. Así como para poder distinguir las reales propiedades dinámicas del agua no es posible separar, ni sintetizar sus partes, lo mismo ocurre con los procesos psicológicos.

A partir de lo expresado surge la relevancia de la noción de unidad de análisis, ya que la psicología de las personas no puede desentenderse de sus contextos sociales, culturales, espirituales, históricos y políticos. En ese sentido, los procesos psicológicos conforman un entramado complejo de relaciones dialécticas y, por ende, dinámicas y contradictorias. Ante esto, Vygotsky establece que la unidad es una categoría de análisis que abarca “todas las propiedades fundamentales características del conjunto y constituye una parte viva e indivisible de la totalidad” (1934/1993, p. 19). Con esto, el enfoque histórico-cultural releva el imperativo de aproximarse y estudiar los procesos psicológicos como unidades que conforman sistemas funcionales complejos y se rigen por las leyes de la dialéctica.

Al respecto, Del Río y Álvarez (1997) dan cuenta del persistente objetivo buscado por Vygotsky al analizar con meridiana claridad la encrucijada teórico-metodológica en que se encontraba la psicología. Ante ello, comienza a configurar unidades de análisis que dieran cuenta de la irreductible relación dialéctica entre lo individual-social, lo interno-externo, el significado-sentido y lo biológico-cultural. En ese sentido, Del Río y Álvarez (1997) establecen que, como respuesta a las cuatro reducciones de la psicología tradicional, planteadas en el apartado introductorio de este trabajo, la propuesta de Vygotsky incluye los siguientes puntos: a) frente a lo racional, señala el énfasis en los aspectos culturales de la emoción, el sentido y la directividad; b) frente a lo individual, plantea la génesis

social de los procesos psicológicos; c) frente a lo internista, establece la red de conexiones extracorticales como relación dialéctica y sistémica entre lo neural y el entorno cultural; y d) frente a lo innatista, propone la construcción social-histórica-cultural de las funciones psicológicas superiores del ser humano.

Es preciso clarificar que, al hablar de unidades, se las debe comprender como sistemas funcionales interdependientes e integrados y que se rigen por las leyes de la dialéctica (Rodríguez, 2011). Lo anterior implica, actualmente, también posicionarse desde paradigmas que asumen la complejidad de los procesos psíquicos, no en el sentido de que es difícil entenderlos, sino como un atributo de la realidad. De ahí la imposibilidad de que sean abordados de manera simplista, reduccionista, elementalista, considerando sus partes por separado, o bajo secuencias lineales de causa-efecto, sino que han de ser considerados de manera integrada o compleja (Espejo, 2010).

Al establecer la unidad de análisis con atributos dialécticos y complejos, se debe asumir la inconmensurabilidad, la heterogeneidad y la inseparabilidad de una diversidad de aspectos en que la unidad y la multiplicidad conviven de manera contradictoria pero articulada (Morin, 2005). En ese sentido, la unidad de análisis permite dar cuenta de procesos psicológicos particulares y de la actividad humana en general, con atributos fenoménicos diversos, inciertos y emergentes.

2. EL DEVENIR HISTÓRICO-CULTURAL DE PEREZHAVANIE COMO UNA UNIDAD DE ANÁLISIS NO ESCISIONISTA EN LA CIENCIA PSICOLÓGICA

El desarrollo humano, los procesos de aprendizaje, la construcción de la personalidad y la conciencia han sido parte de los grandes temas que se han discutido en el ámbito psicológico. Como se ha planteado, desde una matriz dualista y la filosofía de la escisión, el abordaje de estos aspectos se ha realizado de manera fraccionada y reduccionista, es decir, se ha relevado la función y el elemento como forma de obtener conocimiento. Sin embargo, esta forma de abordaje no ha permitido construir puentes que desarrollen miradas integrales y complejas, sino que, más bien, ha establecido barreras disciplinares e interdisciplinares infranqueables. Un medio para subvertir este estado de cosas es el uso teórico-metodológico de las unidades de análisis, ya que es a través de estas que se preservan las cualidades y propiedades intrínsecas de las totalidades (Bozhovich, 2009).

Un ejemplo de ello es que los postulados de la psicología tradicional tienden a configurar el ambiente como algo externo al individuo, de ahí que se abocan a establecer los impactos que provocarían ciertas variables del medio en el desarrollo de aquel (Rodríguez, 2010). En ese contexto, una mirada no escisionista de la psicología debería situar el foco en los aspectos relacionales, más que en los elementos, variables y funciones que constru-

yen lo psíquico. Al respecto, los aportes teórico-metodológicos de Vygotsky en particular y del histórico-culturalismo en general se han desarrollado en torno a los aspectos mediacionales, a los canales que enlazan la realidad física-externa con la psíquica-interna de los sujetos (Febles, 2021). En esa línea, Vygotsky (1935/1994), en sus estudios clínicos con niños que presentaban diversos problemas físicos y psicológicos, estableció una particular relación entre los individuos y su entorno. En efecto, se percató de que las configuraciones psicológicas que desarrollaban las personas estaban relacionadas con la manera en que experimentaban su vida en momentos particulares de su desarrollo (Vygotsky, 1935/1994).

En ese sentido, las personas ejercen un rol activo y establecen una relación dialéctica con su medio; así como son capaces de transformar su ambiente, este también las transforma (Montealegre, 1994). Al respecto, Veresov y Mok (2018) dan cuenta de que el planteamiento vygotkiano, a través de sus obras, transita en la comprensión del desarrollo psíquico desde la perspectiva sociogenética, donde surgen los procesos psicológicos superiores o propiamente humanos, a partir de la mediación, los signos o la internalización, hacia una explicación más compleja, la de una reorganización sistémica de las relaciones interfuncionales que conforman la conciencia y el psiquismo humano.

Lo señalado implica reconocer una fase del desarrollo científico en Vygotsky que algunos autores llaman "periodo instrumental", caracterizado por la mediación semiótica como rasgo fundamental de las funciones psicológicas superiores (González-Rey, 2011; Subero y Esteban-Guitart, 2020). Distintivos de este periodo son la ley genética o de doble formación de las funciones psicológicas y la noción de interiorización, postulados en los que se aprecia cierto dualismo y la configuración de un ser humano más bien pasivo y determinado por las influencias del entorno. Así, siguiendo a Subero y Esteban-Guitart (2020), la cultura se reduce a una herramienta mediadora y lo externo aparece como un reflejo de la realidad que se internaliza en el individuo. Son estas tesis las que comienzan a ser debatidas de manera crítica y comprendidas como inconclusas por el mismo Vygotsky, quien posteriormente se dispone a desarrollar una teoría general de la emoción, las experiencias y la conciencia humana (Yasnitsky & Van der Veer, 2016; Zavershneva, 2010; Zavershneva & Van der Veer, 2018).

Estos nuevos planteamientos teórico-metodológicos se entienden como la construcción de un sistema semántico dinámico y complejo (Zavershneva, 2010), que viene a reorganizar los sistemas psicológicos en unidades de análisis que actúan cualitativamente como totalidades. Son las llamadas "neoformaciones cualitativas", o nueva construcción de la conciencia y de las funciones mentales del individuo, sustentadas, dialécticamente, en la emoción-cognición (Rodríguez, 2013). Con esto, Vygotsky (1932/1996) se proponía desarrollar una perspec-

tiva teórico-metodológica de los procesos psíquicos que fuese unificada, compleja, integral y dinámica. Lo que buscaba era superar ciertos determinismos o dualismos del “periodo instrumental”, relevando el carácter activo y generador de la psique y la consciencia en el desarrollo psicológico humano (Subero y Esteban-Guitart, 2020).

Esta nueva concepción requería de nuevos conceptos y explicaciones, que Vygotsky ya había comenzado a tratar tempranamente en sus obras, incluyendo su tesis doctoral. Una de esas categorías, que a la luz de la nueva propuesta vygotkiana aparece como central, precisamente, corresponde a *perezhivanie*, que como concepto científico representa una superación de la filosofía escisionista que enmarca a la psicología tradicional.

Pero *perezhivanie* también ha representado un desafío para un sector de seguidores de Vygotsky en Occidente, que lo han traducido y leído de manera mecánica, separando los conceptos y categorías de su fundamentación materialista dialéctica. Al respecto, Smagorinsky (2011) hace un llamado a ser precisos y claros en las conceptualizaciones vygotkianas, pues de lo contrario se está poniendo en riesgo su legado teórico.

Así, en un intento por explicar *perezhivanie*, se han presentado ciertas complicaciones al realizar su traducción literal (Rodríguez, 2013, 2020; Blunden, 2016b). En efecto, este término ruso, en las traducciones inglesas, ha sido consignado como “experiencia”, “experiencia vivida” o “experiencia emocional vivida”, mientras que en las españolas se ha traducido como “experiencia afectiva”, “experiencia atribuida de sentido” o “vivencia” (Davis, 2015; Rodríguez, 2020; Blunden, 2016a; Veresov & Mok, 2018; Van der Veer & Valsiner, 1994; González-Rey, 2016). En particular, en un acercamiento al contenido etimológico de *perezhivanie*, Ferholt (2015) explica que *pere* significa “otra vez”, mientras que *zhivanie* proviene de la raíz verbal “*zhít*”, que significa “vivir”, por lo que la voz se entendería como “vivir otra vez”.

A la dificultad de la traducción literal y mecánica para posibilitar la comprensión de la integralidad del concepto, se suma otro factor que ha permeado gran parte de la obra vygotkiana. Este tiene relación con la descontextualización de la base materialista dialéctica sobre la que fue planteada, con lo cual se fragmenta su génesis y se pierde el sentido de la red conceptual compleja con la que abordaba Vygotsky sus planteamientos, con lo que no es posible el posterior desarrollo heurístico de estos (Dafermos, 2015; Valsiner, 1988). Al respecto, cabe señalar que el enfoque histórico-cultural en psicología parte del supuesto de que toda actividad humana está históricamente situada, culturalmente mediada y socialmente ejecutada (Rodríguez, 2018). De ahí que los conceptos, categorías o unidades de análisis se deben considerar como instrumentos y herramientas dinámicas, dispuestas para poder comprender la actividad humana en un momento histórico, una cultura y una sociedad determinados.

En esa línea, en *El significado histórico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica*, Vygotsky (1927/1991) describe el rol que cumplen los conceptos científicos y cómo estos aportan en la construcción de teorías psicológicas y se posicionan como instrumentos pertinentes para explicar algunas observaciones empíricas.

Pero, además, el psicólogo soviético plantea con meridiana claridad que este tipo de conceptos, al ser utilizado en otros dominios y sin considerarse sus bases epistemológicas, comienzan a generar un proceso de expansión conceptual, donde la significación originaria se hace cada vez más abstracta y termina diluyéndose. En ese sentido, se debe tener cuidado de no caer en la paradoja de que las interpretaciones occidentales realizadas en torno a *perezhivanie* terminen realizando, precisamente, lo contrario a lo que advertía Vygotsky (1929/1997), en relación con la expansión y descontextualización conceptual.

Así, en *perezhivanie* lo que se debe rescatar es la base teórico-metodológica sobre la cual fue planteado el concepto. De ahí la relevancia de analizar su devenir y las dimensiones histórico-culturales que subyacen a los procesos, para poder comprender su desarrollo heurístico (Smagorinsky, 2011). Veresov y Flear (2016) establecen que, en 1931, en un diccionario psicológico de la época, Vygotsky conceptualiza *perezhivanie* de manera fenomenológica, muy amplia e indefinida, planteando que, desde una perspectiva subjetiva, todo proceso psicológico es *perezhivanie*, otorgando al concepto una doble significación: como un proceso, acción o actividad, y a la vez, como un contenido, lo que involucra el cómo y el qué experimenta una persona en un momento determinado.

Pero Vygotski (1925/2007) ya había utilizado el concepto de *perezhivanie* en una de sus primeras obras, *Psicología del arte*, un trabajo conocido como su tesis doctoral. Allí lo relaciona, desde una dimensión afectiva, con la imaginación, la fantasía y las emociones. Posteriormente, en *El problema de la edad*, *La crisis de los siete años* y *El problema del ambiente*, Vygotsky (1932/1996, 1933/1996, 1935/1994) retoma la categoría, pero ahora comprendiéndola como una unidad de análisis para el abordaje del proceso de construcción de la personalidad humana en relación con el entorno. Esta nueva aproximación, de acuerdo con Veresov y Flear (2016), relaciona *perezhivanie* con las leyes y el proceso de desarrollo humano y el rol que cumple el medio ambiente en ello.

Lo que aparece como elemento relevante, en este contexto, es que las experiencias o los eventos vitales están en una permanente tensión con los entornos sociales y culturales, los que, en una relación dialéctica, son refractados en la personalidad en formación de los individuos (Subero y Esteban-Guitart, 2020). Con esto, las relaciones sociales y las condiciones culturales e históricas cobran un rol protagónico, ya que, de acuerdo con Vy-

gotsky (1935/1994), la psicología del individuo no puede comprenderse disociada de su entorno. Pero, además, la mente humana no puede entenderse como un depósito pasivo, sino como un sistema complejo y activo, donde la relación y la unidad cognición-emoción son el insumo fundamental de la actividad humana (Rodríguez, 2013).

En este contexto, Vygotsky plantea la necesidad de configurar una unidad de análisis que represente los dominios afectivos y cognitivos, pero entendiendo la psique humana como un sistema complejo, donde la *perezhivanie* venía a atribuir sentido subjetivo a las actividades humanas (González-Rey & Mitjás, 2015). De esa manera, *perezhivanie* se configura como la relación que existe entre el sujeto y su entorno. Es decir, consiste en cómo una persona determinada conoce, interpreta y se relaciona emocionalmente con algún acontecimiento o experiencia vivida (Vygotsky, 1935/1994). Desde esa perspectiva, se comprende que en la *perezhivanie* de las personas se proyecta la sociedad subjetivada, los aspectos simbólicos, afectivos y culturales de la misma, que permiten a los sujetos desarrollar producciones a nivel emocional-cognitivo (González-Rey, 2012).

En ese sentido, *perezhivanie* es una conjunción dinámica de cómo los sujetos perciben y experimentan la relación con sus contextos, lo que, a su vez, representa una valoración afectiva y simbólica (Fariñas, 2005; González-Rey, 2016). En esa línea, se logra entrelazar y transformar en unidades dialécticas tanto emoción-cognición como sujeto-situación-historia-contexto (Erasquin et al., 2016; Vygotsky, 1934/1993). Lo señalado configura a la *perezhivanie* como una unidad de análisis relacional compleja, a través de la cual los sujetos procesan integralmente las experiencias vividas (Blunden, 2016a). Por ende, se está frente a una unidad de análisis superadora del escisionismo reinante en la psicología actual (Rodríguez, 2013; Del Cueto, 2015).

Siguiendo la idea señalada, es necesario señalar que el carácter ontológico de la *perezhivanie* de las personas establece la irreductible unidad simbólico-emocional de la subjetividad humana (González-Rey, 2016), donde lo social e individual representan una relación dialéctica indivisible. En esa línea, la *perezhivanie*, en una perspectiva histórico-cultural, emerge de la manera en que las personas viven las relaciones sociales, insertas en redes de construcciones culturales en que las prácticas humanas van formando universos y producciones subjetivas complejas y diversas (Goulart et al., 2019).

4. EL CARÁCTER TEÓRICO-METODOLÓGICO DE PEREZHIVANIE COMO UNIDAD DE ANÁLISIS PSICOLÓGICO

Como se ha planteado, el devenir histórico-cultural de *perezhivanie* ha evolucionado dialécticamente, con avances, desarrollos y desdoblamientos que la han posicionado, primero, como una simple noción, pasando luego a ser un concepto ontológico-fenomenológico dotado

de acción y contenido, hasta configurarse como una unidad de análisis teórico-metodológica (Veresov y Fleer, 2016). Vygotsky (1935/1994) aclara este atributo en *El problema del ambiente*, al plantear que a partir de la *perezhivanie* los sujetos perciben, dan cuenta, interpretan y se relacionan afectivamente con los episodios que experimentan, y esto, de acuerdo con el psicólogo soviético, permitiría estudiar el rol e influencia del entorno en el desarrollo psíquico de las personas.

Esta conceptualización, según Veresov y Mok (2018), establecería el carácter proyectivo y teórico-metodológico de *perezhivanie*. Ello porque, por un lado, se da cuenta de que se trata de un fenómeno psicológico complejo, con atributos que permiten unificar diversas funciones psicológicas, como la interpretación y la toma de conciencia. Por otro lado, la cualidad metodológica de *perezhivanie* es dada al producirse los desdoblamientos y atribuciones de sentido de los sujetos. Estos, en última instancia, permiten identificar empíricamente las influencias y relaciones dialécticas del individuo con su contexto histórico-cultural (Veresov y Mok, 2018).

Es en ese contexto que Vygotsky (1935/1994) utiliza la categoría de *perezhivanie* para dar cuenta de que los individuos les otorgan un sentido particular a sus experiencias, marcando de manera específica la unidad entre ellos y su entorno. En esa línea, Vygotsky, al relevar la *perezhivanie* como unidad de análisis, la comprende como:

[...] aquella simple unidad sobre la cual es difícil decir si representa la influencia del medio sobre el individuo o una peculiaridad de este ... constituye la unidad de la personalidad y del entorno ... Toda *perezhivanie* es *perezhivanie* de algo. No hay *perezhivanie* sin motivo, como no hay acto consciente que no fuera acto de conciencia de algo. Sin embargo, cada *perezhivanie* es personal (1932/1996, p. 383).

De este modo, en el plano individual, la *perezhivanie* hace referencia a cómo una persona “se hace consciente, interpreta [y] se relaciona emocionalmente con un acontecimiento determinado” (Vygotsky, 1935/1994, p. 341). Al respecto, es relevante considerar que la *perezhivanie* encarna una compleja unidad de análisis de factores internos y externos, del entorno sociocultural, en un momento determinado de la vida de un individuo (Fleer et al., 2017; Bozhovich, 2009). Así, el ambiente es un mediador —no un determinante— del desarrollo de las personas a través de la *perezhivanie* singular de cada una sobre ese entorno.

Al respecto, Vygotsky (1935/1994) establece que el atributo de unidad de análisis compleja otorgado a *perezhivanie* viene dado por dos aspectos: a) representa la indivisibilidad del entorno, pues lo que las personas experimentan se relaciona con algo externo a ellas; y b) en la experimentación se representan las características individuales de la persona. Es decir, en la *perezhivanie* se

constituye una unidad compleja entre atributos personales y ambientales. En esa línea, Veresov (2017) establece que *perezhivanie* representa la unidad mínima del todo, la unidad orgánica de la personalidad y el medio social. Así, se sustenta el carácter teórico-metodológico de *perezhivanie*, pues las características situacionales empíricas se representan en las características personales del sujeto, conformando una unidad indivisible (Vygotsky, 1935/1994).

Llegado a este punto, es importante destacar que la base materialista dialéctica que sustenta la unidad de análisis de *perezhivanie* establece la imposibilidad de otorgarle atributos causales, deterministas o individualistas. Esta es una cuestión fundamental que Vygotsky y sus continuadores insistieron en aclarar, pues, como bien lo señala Febles (2021), la historia, la sociedad y la cultura, configuradas como “lo externo” al individuo, actúan como fuentes proveedoras y transformadoras de los contenidos socioculturales y la subjetividad en formación de las personas. Pero en ese proceso mediado de intercambio y de interrelación dialéctica, contexto e individuo se transforman de manera activa. De ahí que en la producción de *perezhivanie* se construye, de modo particular, lo interno y lo externo en una perspectiva dialéctica (Febles, 2021).

De esa manera, al considerarse la *perezhivanie* como la unidad de análisis teórico-metodológica de lo interno-externo, tomando como contenido el entorno, pero orientado desde las condiciones subjetivas internas, se puede considerar como la mínima unidad de la conciencia humana (Vygotsky, 1935/1994). Ello, porque además en la *perezhivanie* se configura la unidad de lo cognitivo-afectivo, al ponerse en juego procesos sensoriales, perceptuales, emocionales y del pensamiento humano individual (Febles, 2021).

Al respecto, González-Rey (2009) reconoce el valor de lo singular como génesis de conocimiento, no por su carácter individual, sino relevando las experiencias y los significados como promotores de saber. Desde esa perspectiva, la realidad social no está dada, sino que emerge a través de la *perezhivanie* de las personas.

En ese sentido, existe un intento de debatir con concepciones atomistas que comprendían lo social e individual como elementos separados, y no como una unidad compleja (Mok, 2017), ya que “lo social también existe donde hay una sola persona con su *perezhivanie* individual” (Vygotsky, 1925/2007). Un acontecimiento ocurrido en un entorno, ámbito o contexto particular en el cual se desarrollan actividades específicas, provee de interpretaciones diversas a los distintos individuos que allí interactúan. Respecto a esto, Vygotsky señalaba que “en mi *perezhivanie* se manifiestan en qué medida participan todas las propiedades que se han ido formando a lo largo de mi desarrollo en un momento determinado” (1932/1996, p. 383). Lo anterior se explica en que las personas poseen experiencias previas y disposiciones psicológicas, como

motivaciones, recuerdos o sentimientos, que son distintos, y por ello la influencia del acontecimiento será valorada de manera diferente.

5. APORTES ACTUALES Y PROYECCIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE PEREZHIVANIE COMO UNIDAD DE ANÁLISIS PSICOLÓGICA

Los avances, desarrollos y desdoblamientos teórico-metodológicos de esta unidad de análisis la han dotado de otro atributo: una proyección heurística que la comunidad científica ha comenzado a relevar. En ese contexto, en los últimos años se han desarrollado variadas investigaciones que han aportado perspectivas renovadas y nuevas vías de estudio para *perezhivanie*. Ejemplo de ello es el Simposio sobre *Perezhivanie*, donde se discute sobre las diversas traducciones, definiciones e interpretaciones que se han realizado sobre la categoría (Cole & Gajdamschko, 2016).

En ese contexto, Blunden (2016b) intenta explicar lo complejo que resulta expresar el verdadero sentido que *perezhivanie* representa en el idioma ruso, donde se le otorga un amplio significado asociado a lo emocional; a la relación de la conciencia con el conocimiento, sentimiento y voluntad, y, por cierto, a una forma particular de actividad humana. En tanto, Veresov y Fleer (2016) enfatizan la relevancia de esta unidad de análisis para el estudio del desarrollo de la niñez, aportando datos empíricos al respecto.

Otro evento científico en esa misma línea lo representa la serie de investigaciones editadas por Fleer et al. (2017), denominadas *Perezhivanie, emociones y subjetividad: avanzando en el legado de Vygotsky*, donde reúnen a destacados exponentes contemporáneos, con la idea de revisar y reelaborar conocimiento en torno a estas temáticas. A saber, Mok (2017) desarrolla una breve historia y describe las diversas interpretaciones realizadas sobre *perezhivanie*, mientras que Veresov (2017) hace una distinción de la categoría como herramienta teórica y como proceso psicológico que se puede estudiar empíricamente.

En el plano más empírico, se ha utilizado *perezhivanie* como unidad de análisis en trabajos como el de Adams y March (2014), que buscaban establecer las características personales y ambientales que apoyan el aprendizaje de las ciencias. Ferholt y Nilsson (2016) utilizan *perezhivanie* en un estudio sobre la adaptación de preescolares a través del mundo de los juegos. Por su parte, March y Fleer (2017) utilizaron *perezhivanie* asociándolo al dispositivo cultural de los cuentos de hadas para apoyar el desarrollo emocional y la imaginación de un grupo de niños de distintas edades. Fleer (2017) apela a esta unidad de análisis para estudiar las prácticas de educadores con preescolares y conocer cómo se desarrolla la emocionalidad en esta fase etaria.

También con relación al ámbito escolar, Fleer y González-Rey (2017) utilizan *perezhivanie* en escolares

con déficits de rendimiento, estableciendo que esta unidad de análisis permite reinterpretar comportamientos y entregar recursos para reinterformar a estos estudiantes en aprendices exitosos. En la misma línea, Ng (2021) analiza la *perezhivanie* de estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas y cómo esta se relaciona con decisiones sobre los planes de elección de materias tomadas a futuro, mientras que Huh y Kim (2021) utilizan la *perezhivanie* como herramienta analítica para probar nuevas formas en la reconstrucción identitaria en graduados de escuelas secundarias no académicas que aprendían el inglés como segundo idioma. Por su parte, Cortezzi et al. (2022) analizan la *perezhivanie* de estudiantes y profesores de una escuela infantil, centrándose en la construcción de significados en torno a las prácticas curriculares. En tanto, en Turquía, Karagöz y Balçıkanlı (2022) estudiaron la *perezhivanie* de estudiantes de pedagogía del idioma inglés y los posibles efectos de estas experiencias y emociones en su auto adecuación profesional.

En otras experiencias relacionadas con contextos educativos, Yang y Markauskaite (2021) exploran el vínculo de *perezhivanie* de los futuros profesores y su agencia epistémica en el aula durante el proceso de práctica. Por su parte, Smirnova (2020) explora la *perezhivanie* de los profesores rusos al integrar la tecnología en sus labores, mientras que Wei (2021) emplea *perezhivanie* para establecer la interconexión entre las facetas intelectual-racional y sociopolítica de la identidad docente. En Brasil, Silvestre (2022) reporta cómo la *perezhivanie* y las emociones experimentadas por un profesor en formación inicial pueden ayudar al desarrollo profesional. En ámbitos educativos argentinos, Erasquin et al. (2016) y Erasquin y Sulle (2017) utilizan la *perezhivanie* como unidad de análisis sistémica para abordar el desarrollo, la conciencia y la educación en la profesionalización, en comunidades de práctica, de psicólogos y profesores de psicología en formación.

En cuanto al estudio del desarrollo psicológico, *perezhivanie* como unidad de análisis también se ha reportado como un aporte teórico-metodológico útil. Así lo evidencian trabajos realizados por Roth y Jornet (2016), quienes describen episodios producidos al interior de las aulas para mostrar el papel que juega *perezhivanie* en la investigación psicológica. En esa línea, Hammer (2017) explora la relación de *perezhivanie* y el desarrollo de las habilidades sociales durante las primeras fases de desarrollo infantil, mientras que Rodríguez et al. (2013) abordan la *perezhivanie* para evidenciar el carácter social que posee el juego y la formación y desarrollo de la personalidad infantil.

En esa misma línea, Gifre et al. (2011), utilizando *perezhivanie* a través de la técnica del dibujo, analizan aspectos compartidos y divergentes en el desarrollo identitario de cinco grupos etarios, de los 5 a los 65 años. Chen (2015, 2020) lleva a cabo dos estudios en familias chinas, planteando que la *perezhivanie* centrada más en

niños que en adultos contribuye en mayor medida a la regulación de las emociones tanto en los padres como en los hijos. Por su parte, Fleer y Quiñones (2013) plantean visibilizar un enfoque evaluativo que capture las relaciones dinámicas entre desarrollo y aprendizaje en el período de la primera infancia, para lo cual proponen una evaluación de *perezhivanie* como complemento de la evaluación formativa y sumativa, dado que el estudiantado y el contexto social representan una relación compleja.

En otros contextos sociales, *perezhivanie* también ha sido utilizada como unidad de análisis. Tal es el caso del estudio de Yslado et al. (2019) con niños y adolescentes de 7 a 18 años internados en Centros de Atención Residencial de Costa Rica, quienes reportan diferencias de vivencias en sus procesos de institucionalización. En tanto, Da Silva et al. (2019) analizaron las implicaciones de la *perezhivanie* en la construcción de proyectos de vida en jóvenes que cumplen medidas socioeducativas en un municipio del estado de Paraíba, en Brasil. Por su parte, Fakhruddinova y Shauamri (2021) establecen la relación entre las características de la identidad étnica y la *perezhivanie* de las relaciones interétnicas de los musulmanes palestinos en la región multicultural del Levante.

Cabe señalar que los trabajos dados a conocer y otras experiencias en la misma línea son esfuerzos recientes que deben evaluarse críticamente. Ello, siguiendo la perspectiva planteada por Smagorinsky (2011), que apunta a desarrollar la máxima precisión y claridad en las conceptualizaciones vygotskianas, para no poner en riesgo su legado teórico ni convertir estas categorías en lo que el propio Vygotsky (1927/1991) criticó en *El significado histórico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica*.

6. CONCLUSIONES

En este artículo se han examinado los conceptos centrales en el enfoque histórico-cultural de cuña vygotskiana. Particularmente, se aborda la unidad de análisis *perezhivanie*. Se concluye que las unidades de análisis constituyen un aporte importante tanto en la dimensión teórica como en la metodológica, en lo que concierne a comprender la multidimensionalidad y complejidad de la relación sujeto-ambiente y su imbricación con la historia, cultura y sociedad. El análisis de los problemas mediante unidades desafía la idea de dicotomías, reduccionismos y fragmentaciones en el estudio de la psique y la conducta propiamente humanas.

A partir del examen de la concepción de unidad de análisis, se concluye que Vygotsky concibió la *perezhivanie* como unidad que viabiliza el estudio de la psique como una entidad compleja e integral, que no admite la separación del sujeto y su ambiente. El recorrido histórico apuntado sobre la evolución del concepto pone énfasis en la situación social de desarrollo del sujeto, y sus vivencias, emociones y afectos. En síntesis, sobre la subjetividad como una atribución de sentido personal que se con-

figura en la historia, la cultura y la sociedad.

El examen del devenir histórico del concepto *perezhivanie* como unidad de análisis en la psicología vygotskiana destaca su carácter dialéctico y dinámico. Esta caracterización va acompañada de indicaciones para abordarlo como herramienta metodológica en general y como objeto de estudio en particular. En ese sentido, en este trabajo se documenta cómo ese abordaje opta por metodologías cualitativas en que el conocimiento es producido desde interacciones, comunicaciones y construcciones dialogadas, en un esfuerzo colaborativo entre los participantes en la investigación y quienes la realizan.

Lo señalado rompe con el modelo tradicional que separa el sujeto del objeto, que reduce o fragmenta procesos psicológicos, como emociones, afectos y cogniciones, y que, además, busca causalidades lineales. Como pudo verse en el examen realizado en este trabajo, los avances, desarrollos y desdoblamientos teórico-metodológicos de esta unidad de análisis la han dotado de otro atributo: una proyección heurística con la que la comunidad científica ha comenzado a generar interesantes e importantes aplicaciones en tiempos recientes.

De hecho, la última sección de este trabajo avala esta conclusión. El concepto *perezhivanie* ha sido utilizado en investigaciones, intervenciones, prácticas de crianza, psicología clínica, psicología de la salud y experiencias educativas en diversos niveles, siendo estas últimas las trabajadas con mayor frecuencia e intensidad. A través de estrategias de investigación variadas que implican la participación de los agentes en ellas, se evidencia la relación de la conciencia con el conocimiento, el sentimiento, la voluntad y las formas de comportamiento en el contexto vital, histórico, social y cultural en que se inscribe la vivencia. Las investigaciones examinadas concluyen con recomendaciones de aplicación y acción en sus respectivas áreas. A partir de estas recomendaciones, de tendencias observadas y de la reflexión con respecto a ambas, es posible anticipar futuros desarrollos en los estudios de identidad y subjetividad, con particular énfasis en contextos escolares y otras experiencias educativas.

En ese sentido, este trabajo expone el carácter proyectivo de la propuesta vygotskiana. En el último tiempo, *perezhivanie* ha despertado el interés en sectores de la comunidad científica, lo cual refleja que nuevos investigadores han tomado la posta de Vygotsky, han comprendido que sus postulados no eran ideas acabadas, ni mucho menos conceptos dogmáticos que no podían ser debatidos ni proyectados de manera heurística.

El propio Vygotsky comprendía que sus estudios sobre las funciones psíquicas humanas conformaban una tarea inconclusa, pero estableció una base teórico-metodológica para que se continuara investigando. De partida, señaló que la conciencia es un atributo humano que se encuentra abierto al mundo y que, además, no es posible concebirla sin considerar los múltiples vínculos entre el mundo y las personas (Zavershneva & Van der Veer,

2018). De ahí que la conciencia desempeñe un rol mediador en la activa relación de las personas con su entorno. De esa manera, para avanzar hacia una psicología no escisionista, en una primera instancia la tarea se debe abocar al estudio de esas relaciones persona-entorno.

En ese contexto, la unidad de análisis teórico-metodológica *perezhivanie* cumple con los atributos integrales y complejos para estudiar la relación de los aspectos personales y del entorno en el conocimiento de la psiquis humana. Para llegar a esa propuesta, Vygotsky desarrolló un proceso crítico respecto a su metodología, cuestionó las estrategias investigativas de estudiar las funciones psicológicas de manera aislada y propuso la unidad de análisis para el abordaje complejo de la psicología, argumentando que las “funciones psicológicas superiores operan mancomunadamente y forman un único sistema” (Zavershneva & Van der Veer, 2018, p. 23).

Desde esa perspectiva, *perezhivanie* como unidad de análisis implica un avance y un aporte en la comprensión de los diversos procesos de desarrollo de la subjetividad humana, donde las experiencias, la cognición, los simbolismos y la afectividad juegan roles preponderantes. Al respecto, Bozhovich establece que “a partir de la *perezhivanie* podemos desentrañar toda la maraña de necesidades e impulsos que definen esta experiencia y, en consecuencia, toda la maraña interna y [de] circunstancias externas que determinan la formación de la personalidad” (2008, p. 16).

En ese sentido, el enfoque histórico-cultural en general y Vygotsky en particular ofrecen un valioso intento de avanzar hacia el desarrollo de un sistema teórico-metodológico que estudie, comprenda y explique las complejidades de la psicología humana. Solo resta continuar su legado, ya que, como bien señalan Zavershneva y Van der Veer (2018), con la partida física de Vygotsky se inicia el trabajo de sus continuadores en la perspectiva de desarrollar una psicología no escisionista, dedicada al estudio de las relaciones sociales y la integralidad de los procesos psíquicos.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores no declaran conflictos de interés.

FINANCIAMIENTO

Los autores no declaran fuentes de financiamiento.

REFERENCIAS

- Adams, M. & March, S. (2014). *Perezhivanie and classroom discourse: a cultural historical perspective on “Discourse of design based science classroom activities”*. *Cultural Studies of Science Education*, 10(2), 317-327. <https://doi.org/10.1007/s11422-014-9574-3>

- Blunden, A. (2016a). Translating perezhivanie into English. *Mind, Culture and Activity*, 23(4), 274-283. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186193>
- Blunden, A. (2016b). Perezhivanie: From the Dictionary of Psychology. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 272-273. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1225310>
- Bozhovich, L. (2009). The Social Situation of Child Development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 47(4), 59-86. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405470403>
- Chen, F. (2015). Parents' perezhivanie supports children's development of emotion regulation: A holistic view. *Early Child Development and Care*, 185(6), 851-867. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.961445>
- Chen, F. (2020). Co-development of emotion regulation: shifting from self-focused to child-focused perezhivanie in everyday parent-toddler dramatic collisions. *Early Child Development and Care*, 192(3), 1-14. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1762586>
- Cole, M. & Gajdamschko, N. (2016). The Growing Pervasiveness of perezhivanie. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 271-271. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1201515>
- Cortezzi, L., Neves, V., y Sales, S. (2022). "Vem, pessoal, descobrir novos horizontes": as vivências de um currículo da educação infantil. *Debates Em Educação*, 14(Esp), 375-399. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp375-399>
- Da Silva, C., Pereira, M. y De Lima, E. (2019). Vivências nas Medidas Socioeducativas: Possibilidades para o Projeto de Vida dos Jovens. *Psicologia Ciência e Profissão*, 39(3), 1-16. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003186311>
- Dafermos, M. (2015). Critical reflection on the reception of Vygotsky's theory in the international academic communities. En B. Selau. & R. Fonseca de Castro, R. (eds.), *Cultural-historical approach: Educational research in different contexts* (pp.19-38). Edipurcs.
- Dafermos, M. (2018). *Rethinking Cultural-Historical Theory. A Dialectical Perspective to Vygotsky*. Springer.
- Davis, S. (2015). Perezhivanie and the experience of drama, metaxis and meaning making. *Drama Australia Journal*, 39(1), 63-75. <https://doi.org/10.1080/14452294.2015.1083138>
- Del Cueto, J. (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: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 12(1), 29-35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483557806004>
- Del Río, P. y Álvarez, A. (1997). ¿Saber o comportarse? El desarrollo y la construcción de la directividad. En A. Álvarez (ed.), *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 101-131). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Erausquin, C. y Sulle, A. (2017). Vivencias de profesionales psicoeducativos en formación, aprendizaje expansivo y construcción de sentidos entre universidades y escuelas. *Anuario de Investigaciones*, 24(1), 101-116. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369155966011>
- Erausquin, C., Sulle, A. y García-Labandal, L. (2016). La vivencia como unidad de análisis de la conciencia: sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica. *Anuario de Investigaciones*, 23, 97-104. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369152696009>
- Espejo, R. (2010). Algunos aspectos de la educación compleja. *Polis (Santiago)*, 9(25), 119-135. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000100007>
- Fakhrudinova, L. & Shauamri, S. (2021). Relationships between the characteristics of ethnic self-consciousness and psychosemantic features of the experience of interethnic relations among Palestinian Muslims in the multinational region of the Levant. *Minbar. Islamic Studies*, 14(4), 962-984. <https://doi.org/10.31162/2618-9569-2021-14-4-962-984>
- Fariñas, G. (1999). Acerca del concepto de vivencia en el enfoque histórico-cultural. *Revista Cubana de Psicología*, 16(3), 107-114. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v16n3/11.pdf>
- Fariñas, G. (2005). *Psicología, educación y sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano*. Editorial Félix Varela.
- Ferholt, B. & Nilsson, M. (2016). Perezhivaniya as a Means of Creating the Aesthetic Form of Consciousness. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 294-304. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186195>
- Ferholt, B. (2015). Perezhivanie in researching playworlds: Applying the concept of perezhivanie in the study of play. En S. Davis, H. Grainger Clemson, B. Ferholt, S. Jansson & A. Marjanovic-Shane (eds.), *Dramatic interactions in education. Vygotskian and sociocultural approaches to drama, education and research* (pp. 57-75). Bloomsbury.
- Febles, M. (2021). Acerca del valor teórico y metodológico de la categoría vygotskiana "vivencia" para la enseñanza. *Obutchénie. Revista de Didáctica e Psicología Pedagógica*, 5(3), 770-786. <https://doi.org/>

- 10.14393/OBv5n3.a2021-61121
- Fleer, M. & González-Rey, F. (2017). Beyond Pathologizing Education: Advancing a Cultural Historical Methodology for the Re-positioning of Children as Successful Learners. En M. Fleer, F. González-Rey & N. Veresov (eds.), *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity. Perspectives in Cultural-Historical Research*, vol 1. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9_8
- Fleer, M. & Quiñones, G. (2013). An Assessment perezhivanie: Building an Assessment Pedagogy for, with and of Early Childhood Science Learning. En D. Corrigan, R. Gunstone & A. Jones (eds.), *Valuing Assessment in Science Education: Pedagogy, Curriculum, Policy*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6668-6_12
- Fleer, M. (2017). Foregrounding Emotional Imagination in Everyday Preschool Practices to Support Emotion Regulation. En M. Fleer, F. González-Rey & N. Veresov (eds.), *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity. Perspectives in Cultural-Historical Research*, vol 1. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9_5
- Fleer, M., González-Rey, F. & Veresov, N. (2017). Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Setting the Stage. En M. Fleer, F. González-Rey & N. Veresov (Eds.), *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity. Perspectives in Cultural-Historical Research*, vol 1. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9_1
- Gifre, M., Monreal, P. y Esteban, M. (2011). El desarrollo de la identidad a lo largo del ciclo vital. Un estudio cualitativo y transversal. *Estudios de Psicología*, 32(2), 227-241. <https://doi.org/10.1174/021093911795978180>
- González Rey, F. (2011). A re-examination of defining moments in Vygotsky's work and their implications for his continuing legacy. *Mind, Culture and Activity*, 18(3), 257-275. <https://dx.doi.org/10.1080/10749030903338517>
- González-Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas*, 4(2), 225-243. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982008000200002
- González-Rey, F. (2009). Historical relevance of Vygotsky's work: Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outlines. Critical Practice Studies*, 11(1), 59-73. <https://tidsskrift.dk/outlines/article/view/2589>
- González-Rey, F. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En C. Piedrahíta, Á. Díaz y P. Vommaro (comps.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 11-30). CLACSO.
- González-Rey, F. (2016). Complementary reflections on perezhivanie. *Mind, Culture and Activity*, 23(4), 346-349. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1199702>
- González-Rey, F. y Mitjans, A. (2015). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 5-16. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15-ISSUE1-FULLTEXT-667>
- Goulart, D., González-Rey, F. y Patiño, J. (2019). El estudio de la subjetividad de profesionales de la salud mental: una experiencia en Brasilia. *Athenea Digital*, 19(3), 1-21. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2548>
- Hammer, M. (2017). Perezhivanie and Child Development: Theorising Research in Early Childhood. En M. Fleer, F. González-Rey & N. Veresov (eds.), *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity. Perspectives in Cultural-Historical Research*, vol 1 (pp 71-81). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9_4
- Huh, M. & Kim, M. (2021). Developing L2 identity through the perezhivanie of learning: A case study of two students in Jeju Island. *English Teaching*, 76(3), 159-180. <https://doi.org/10.15858/engtea.76.3.202109.159>
- Karagöz, T. & Balçikanli, C. (2022). Emotional experiences of student teachers of English language and their professional self-adequacy. *Pedagogies: An International Journal*. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2022.2077337>
- March, S. & Fleer, M. (2017). The Role of Imagination and Anticipation in Children's Emotional Development. En M. Fleer, F. González-Rey & N. Veresov (eds.), *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity. Perspectives in Cultural-Historical Research*, vol 1 (pp. 105-127). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9_6
- Martínez, M. (2006). Conocimiento científico general y conocimiento ordinario. *Cinta de Moebio* (27), 219-229. <https://www.moebio.uchile.cl/27/martinez.html>
- Montealegre, R. (1994). *Vygostki y la concepción del lenguaje*. Serie Cuadernos de Trabajo, 8. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa S.A.
- Ng, C. (2021). Subject choice and perezhivanie in mathematics: a longitudinal case study. *Educ Stud Math*, 107, 547-563. <https://doi.org/10.1007/>

- s10649-021-10050-3
- Ortiz, E. (2021). El enfoque histórico cultural en las investigaciones educacionales cubanas. De la tradición al tradicionalismo. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(1), 89-95. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000100089
- Pavón-Cuéllar, D. (2019). *Psicología crítica. Definición, antecedentes, historia y actualidad*. Editorial Itaca. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5900378>
- Rodríguez, J., Eloy, J. y Serra, C. (2013). Las vivencias del contexto en los juegos de roles. *Mendive. Revista de Educación*, 12(1), 97-105. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/647>
- Rodríguez, W. (2010). Los conceptos de vivencia y situación social del desarrollo: Reflexión en torno a su lugar en el modelo teórico de L. S. Vygotski. En S. Aburto y C. Meza (comps.), *Tutoría para el desarrollo humano: Enfoques* (pp. 73-92). Universidad de Nuevo León.
- Rodríguez, W. (2011). Aprendizaje, desarrollo y evaluación en contextos escolares: consideraciones teóricas y prácticas desde el enfoque histórico-cultural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 1-36. <https://doi.org/10.15517/aie.v11i1.10168>
- Rodríguez, W. (2013). El lugar de la afectividad en la psicología de Vygotski: reflexividad histórica y reivindicación. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 105-129. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1-n2.35>
- Rodríguez, W. (2018). Herramientas culturales y transformaciones mentales: las tecnologías de la información y la comunicación en perspectiva histórico-cultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 412-433. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i2.33068>
- Rodríguez, W. (2020). Nuevos desarrollos en el enfoque histórico-cultural: su pertinencia para la educación contemporánea. *Paradigma*, 41, 1-29. <http://revis-taparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/874>
- Roth, W. & Jorret, A. (2016). Perezhivanie in the Light of the Later Vygotsky's Spinozist Turn. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 315-324. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186197>
- Rubio, J. y Gómez, T. (2021). Aprendizaje contextualizado y expansivo: una propuesta para dialogar con las incertidumbres en los procesos educativos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-22. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46241>
- Silvestre, F. (2022). Emotions, perezhivanie, and Transformation in an English Teacher Education Course: A Historical-Cultural Study. *Rev. Bras. Linguist. Apl.* 22(1), 241-269. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202218421>
- Smagorinsky, P. (2011). *Vygotsky and literacy research: A methodological framework*. Sense Publishers.
- Smirnova, L. (2020). Two forms of perezhivanie that work: integrating technology into a Russian university language classroom. *European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 9(2), 65-82. <https://publications.hse.ru/en/articles/359148879>
- Smith, J., Harré, R., & Luk van Langenhove, L. (Eds.). (1995). *Rethinking methods in psychology*. Langenhove.
- Subero, D. y Esteban-Guitart, M. (2020). Hacia una psicología de la experiencia. Aportaciones de la psicología transaccional y la teoría de la subjetividad. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 31(1), 20-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7872119>
- Valsiner, J. (1988). *Developmental psychology in the Soviet Union*. Harvester Press.
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1994). *The Vygotsky Reader*. Blackwell Publishers.
- Van der Veer, R. (2001). The idea of units of analysis. En S. Chaiklin (ed.), *The theory and practice of cultural-historical psychology* (pp. 93-106). Aarhus University Press.
- Veresov, N. & Fler, 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>
- Veresov, N. & Mok, N. (2018). Understanding development through the perezhivanie of learning. En J. P. Lantolf, M. Poehner & M. Swain (eds.), *The Routledge handbook of sociocultural theory and second language development* (pp 89-101). Routledge.
- Veresov, N. (2017). The Concept of Perezhivanie in Cultural-Historical Theory: Content and Contexts. En M. Fler, F. González-Rey & N. Veresov (Eds.), *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity. Perspectives in Cultural-Historical Research, vol 1* (pp. 47-70). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9_3
- Vygotsky, L. (1925/2007). *Psicología del arte* (edición a cargo de A. Álvarez y P. del Río). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Vygotsky, L. (1927/1991). El significado histórico de la crisis en la psicología. En L. S. Vygotsky: *Obras Escogidas, Tomo I* (pp. 257-407). Aprendizaje Visor

- Vygotsky, L. (1929/1997). Los problemas fundamentales de la defectología. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas, Tomo V* (pp. 9-95). Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, L. (1930/1994). The socialist alteration of man. En R. Van der Veer. & J. Valsiner (eds.), *The Vygotsky Reader* (pp. 175-184). Blackwell Publisher.
- Vygotsky, L. (1931/1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Diagnóstico del desarrollo y clínica paidológica de la infancia difícil. En L. S. Vygotsky, *Obras Escogidas, Tomo III* (pp. 10-325). Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, L. (1932/1996). El problema de la edad. En L. S. Vygotsky, *Obras Escogidas, Tomo IV* (pp. 251-273). Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, L. (1933/1996). La crisis de los siete años. En L. S. Vygotsky, *Obras Escogidas, Tomo IV* (pp. 377-386). Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, L. (1934/1993). Pensamiento y lenguaje. En L. S. Vygotsky, *Obras Escogidas, Tomo II* (pp. 9-348). Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, L. (1935/1994). The problem of the environment. En R. Van der Veer. & J. Valsiner (eds.), *The Vygotsky Reader* (pp. 335-370). Blackwell Publisher.
- Wei, G. (2021). Imagined professional identity: A narrative inquiry into a Chinese teacher's perezhivaniya in life. *Teaching and Teacher Education, 102*, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103337>
- Yang, H. & Markauskaite, L. (2021). Preservice teachers' perezhivanie and epistemic agency during the practicum. *Pedagogy, Culture & Society, 1-22*. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1946841>
- Yasnitsky, A. & Van der Veer, R. (Eds.) (2016). *Revisionist Revolution in Vygotsky Studies*. Routledge.
- Yslado, R., Villafuerte, M., Sánchez, J., y Rosales, I. (2019). Vivencias en el proceso de institucionalización e inteligencia emocional en niños y adolescentes: diferencias según variables sociodemográficas. *Revista Costarricense de Psicología, 38*(2), 179-204. <https://doi.org/10.22544/rcps.v38i02.04>
- Zavershneva, E. (2010). The way to freedom. *Journal of Russian and East European Psychology, 48*(1), 61-90. <https://dx.doi.org/10.2753/RPO1061-0405480103>
- Zavershneva, E. y Van der Veer, R. (eds.) (2018). *Vygotsky's Notebooks. A Selection*. Springer.