

Análisis de las teorías de Rubinstein, Leontiev y Galperin: una historia de contradicciones y malentendidos que abre nuevas avenidas de desarrollo.

Analysis of the theories of Rubinstein, Leontiev and Galperin: a history of contradictions and misunderstandings that opens up new paths of development.

Leonardo Daniel Rivera Valdez^a

Abstract:

The present work is inserted within the contemporary literature that tries to differentiate the different moments and contradictions in the works of the theorists of the Cultural-Historical and Activity theories, as well as the contradictions in the works of the different authors in different moments of their work. Specifically, it focuses on the theories of Rubinstein, Leontiev and Galperin to explore how they differed in their philosophical bases, and how this affects their understanding of the object of study of psychology, the process of internalization, and the pedagogical domain. The analysis leads us to understand the complicated relationships and contradictions in the work of these authors, and to propose some new avenues of development for cultural-historical theories.

Keywords:

Soviet Psychology, Activity Theory, Cultural-Historical Theory, Marxism, Internalization, Pedagogy

Resumen:

El presente trabajo se inserta dentro de los trabajos contemporáneos que tratan de diferenciar los momentos y contradicciones en las obras de los teóricos de la teoría Histórico-Cultural y de la Actividad, así como como en las obras de los diferentes autores en diferentes momentos de su obra. En concreto, se centra en las teorías de Rubinstein, Leonntiev y Galperin para ver cómo se diferencian en sus bases filosóficas, y cómo esto repercute en su comprensión del objeto de estudio de la psicología, en el proceso de internalización, y en el dominio pedagógico. El análisis nos lleva a comprender las complicadas relaciones y contradicciones en la obra de estos autores, y a plantear algunas nuevas avenidas de desarrollo para las teorías histórico-culturales.

Palabras Clave:

Psicología Soviética, Teoría de la Actividad, Teoría Histórico-Cultural, Marxismo, Internalización, Pedagogía

Introducción

El siguiente trabajo se inserta en las múltiples discusiones que han ocurrido para poder diferenciar las obras de los autores de la denominada Teoría Histórico Cultural de la Actividad o CHAT como se le suele abreviar en inglés (Bakhurst, 2006; 2009; Engeström, 2001; Kozulin, Kozulin, 1986; Gonzalez Rey, 1989, 2011, 2011a, 2014; Van deer Veer & Valsiner, 1991; Veresov, 2005, 2006). Esto se ha visto necesario, ya que se ha señalado múltiples veces que aquello no fue más que una representación que predominó, y sigue predominando, en el occidente debido a los intercambios entre Luria y Leontiev, y Bruner y Cole en los 60's (Gonzalez Rey, 2011, 2014). Sin embargo, esto está más lejos de la verdad, ya que los autores son contradictorios entre sí, a

veces irreconciliables, y el pensamiento de los autores estuvo en movimiento a lo largo de su obra, por lo que toda simplificación con la identificación de un autor con un momento de su obra puede traer consecuencias graves. Consecuencias que he podido apreciar, no solo por las discusiones antes mencionadas, sino también gracias a trabajos previos que me han permitido familiarizarme, y profundizar sobre estos y otros autores dentro de las teorías mencionadas (Rivera Valdez, 2023 Rivera Valdez et al., 2023; Rodríguez Ipiña et al., 2023).

Por ello, este trabajo aborda las diferencias filosóficas y sus consecuencias en las obras de Rubinstein, Leontiev y Galperin. Esto se hace por múltiples razones: 1) los tres autores suelen agruparse dentro de la teoría de la actividad; 2) los tres autores fueron muy influyentes en la psicología soviética para el desarrollo de la teoría de la actividad; 3) todos se guiaron

^a Tecnológico de Monterrey Campus Ciudad de México, <https://orcid.org/0000-0002-5344-9173>, Email: leonardo.riv.val@gmail.com

por el conocido lema de “la unidad de la conciencia y la actividad” así como por la obra de Marx y Lenin; 4) todos sostuvieron críticas entre ellos mismos a lo largo de su obra por lo que estas tiene múltiples contactos en diferentes momentos; 5) y a pesar de todo, la obra de Rubinstein no es reconciliable con la de Leontiev y la de Galperin en su comprensión del objeto de la psicología, la internalización, y la pedagogía debido a sus bases filosóficas incompatibles. Por esto, tratar la obra de estos tres autores en paralelo, permite dar inteligibilidad a las dificultades y diferencias fundamentales en la teoría de la actividad. Así mismo, permite avanzar en el desarrollo de las teorías culturales-históricas, ya que las contradicciones plantean nuevas avenidas para el desarrollo teórico.

Para tener una comprensión clara de las diferencias teóricas entre estos autores, tenemos que conocer los fundamentos que guiaron el teorizar de Rubinstein para la formulación de su versión de la teoría de la actividad basada en los principios materialistas dialécticos de Marx y Lenin.

El principio del determinismo materialista dialéctico.

Para empezar, conviene citar las palabras directas del autor acerca de su proyecto “El núcleo metodológico de la teoría refleja es el principio del determinismo. Dicho principio, en su concepción materialista dialéctica, posee [...] como base ontológica, la propiedad del reflejo como propiedad general de la materia [...] y constituye, a la vez, la base metodológica tanto de la teoría del reflejo en su expresión gnoseológica especial como de la teoría de los reflejos.” (Rubinstein, 1974, pp. 299-300). En este fragmento altamente condensado podemos apreciar que a la base de su sistema está el materialismo dialéctico marxista y la idea del reflejo desarrollada por Lenin. Siendo esto justamente lo que lo enlaza a sus concepciones sobre la relación entre el aspecto gnoseológico o cognoscitivo del reflejo, y la teoría del reflejo que fue formulada por Sechenov y Pavlov.

Esta concepción del reflejo, para Rubinstein, debe ser entendida en su verdadera forma materialista dialéctica del determinismo, por contraposición a las formas mecánicas del reflejo que se basan en concepciones mecanicistas y pasivas de este. Las comprensiones mecánicas de este, como menciona el autor, se limitan a destacar la relación directa entre un estímulo y una respuesta asociada al primero, i.e. se concibe, concientemente o no, que el polo del sujeto, o el cuerpo con el que interactúa el estímulo, es pasivo y que no juega un papel relevante en la determinación de la respuesta. Mientras tanto, el principio del reflejo al que se refiere es uno con una base materialista dialéctica, como

dice “Por ‘reflejo’ entendemos no tanto el reflejo del objeto en el sujeto -- de modo que la imagen (o la respuesta del sujeto; mi texto) del primero surja directamente como resultado de la acción mecánica del objeto, reproducible así en el sujeto -- cuanto el reflejo del objeto por el sujeto, de modo que la acción del objeto es refractada a través del sujeto, y actúa de manera mediata gracias a la actividad de este último.” (Rubinstein, 1974, pp. 23-24). En esencia, se puede decir que en una concepción verdaderamente materialista dialéctica del reflejo las condiciones externas actúan, siempre, a través de las condiciones internas, i.e. son refractadas por estas condiciones internas.

A partir de ello, Rubinstein enlaza esto con el problema gnoseológico y con la teoría de los reflejos gracias a la concepción Leninista del reflejo. Esta establece, en primera instancia, que el reflejo es una propiedad general de la materia y que se desarrolla dicha forma a diferentes niveles cualitativos de la realidad. Segundo, y debido a lo anterior, este plantea que “lo psíquico, la conciencia, el espíritu es la función del cerebro, el reflejo del mundo exterior.” (Citado en Rubinstein, 1974, p. 296). Esto es crucial, ya que parte, como Marx en los manuscritos de 1844, de la idea de que la filosofía empieza con el sujeto real en el mundo en su actividad práctica y teórica (ver Rubinstejn, 1987; Rubinstein, 1976). A partir de esto, pone lo psíquico, primero, con relación al cerebro como su función y por ende en el mundo. Además de establecer que se determina el mismo reflejo por parte del objeto, así evitando toda determinación puramente fisiológica (idealismo fisiológico). Como lo establece la cita, aquí encontramos la justificación con el enlace a la teoría del reflejo de Sechenov y Pavlov, que como menciona Rubinstein, ellos, justamente guiados por estas ideas de Lenin, desarrollaron sus teorías colocando al reflejo psíquico como parte integral de la actividad del cerebro (Sechenov), y como actividad nerviosa superior del cerebro en cuanto a actividad analítico-sintética sobre la realidad (Pavlov; Rubinstein, 1963).

En cuanto a la relación con el aspecto gnoseológico, vemos que, al empezar la filosofía con el sujeto real en el mundo, tenemos que la relación cognoscitiva con el mundo se entiende como la relación entre dos realidades materiales, entre dos elementos del ser y no como entre un sujeto contemplativo ajeno al ser. Aunado a ello, dicha relación no es una relación que aparezca de la nada, ni como principio de la realidad, sino que emerge del proceso de desarrollo del reflejo, como propiedad general de la materia, que solo surge de la materia altamente organizada. Como dice Rubinstein “el error (del idealismo; mi texto) está en considerar que el ser existe únicamente en calidad de objeto para el sujeto. El ser existe, también, independientemente del sujeto,

mas en calidad de objeto se correlaciona con el sujeto [...] En el mundo material, el ser se convierte en realidad objetiva en el sentido de objeto para el sujeto, cuando, en el transcurso de la evolución, surgen individuos capaces de adquirir conciencia de dicho mundo, capaces de entrar en conocimiento de él.” (Rubinstein, 1963, pp. 51-52). Es por ello que Rubinstein afirma que, de hecho, negar, o reducir, lo psicológico no solo elimina la psicología, sino que reduce la misma gnoseología al no poder justificar una relación cognoscitiva relativa al mundo en primera instancia.

El problema de la unidad de la conciencia y la actividad: su impacto en el objeto de estudio de la psicología.

Entendiendo ya la posición fundamental de Rubinstein, ahora es necesario comprender cómo es que este autor entiende la idea fundamental de la unidad de la conciencia y la actividad que desarrolló ya desde sus primeros trabajos (ver especialmente Rubinštejn, 1987; Rubinstein, 1959/1964b). Como menciona Rubinstein (1974) desde su formulación, este principio fue rector en la psicología rusa en especial en Ananiev, Smirnov, Teplov, Leontiev y sus seguidores, entre otros. Sin embargo, y en relación con lo que nos compete ahora, este principio fue deformado en Leontiev y sus seguidores. Esta y las otras diferencias, se manifiestan a diferentes niveles de las teorías de los autores, como su definición del objeto de la psicología, su comprensión del proceso de internalización (i.e. la concepción de la relación entre lo externo y lo interno), y, por lo mismo, en sus concepciones pedagógicas.

La concepción de cuál es el objeto de la psicología es central a las diferencias entre estos autores. En el caso de Rubinstein su posición es clara cuando dice “el concepto de actividad debe ser precisado. A diestro y a siniestro se suele utilizar en un sentido muy amplio y vago. En psicología se habla continuamente de actividad psíquica, identificando en esencia con la cualidad de activo. Nosotros diferenciamos ambos conceptos. Decimos de cualquier proceso psíquico -- percepción, imaginación, pensamiento, etc. -- que es la unidad de contenido y proceso y subrayamos su carácter de activo. Pero el pensamiento, como proceso, es para nosotros algo *activo* pero no una *actividad*. De actividad y de acción en el sentido específico de la palabra hablaremos solo cuando haya *influencia*, cambio en el entorno; actividad, en el sentido propio de la palabra, es una actividad material, es la práctica.” dice más adelante “su indiscutible inseparabilidad (se refiere a la mente y la actividad; texto mío) no significa identidad [...] no estudiamos [...] la mente y la actividad, sino la mente *en* actividad. En conjunto, la actividad no es tema de la

psicología; el tema de la psicología solo puede ser su faceta psíquica” (Rubinstein, 1940/1964a, pp. 111-112).

Lo anterior contrasta enormemente con las ideas de Leontiev que, primero que nada, empieza estableciendo una estructura general de la actividad. Esta es entendida como un proceso que va dirigido a un objeto el cual es la sustancialización de una necesidad en cuanto a motivo. Así, esta actividad, se realiza mediante acciones, que son procesos que siguen un objetivo, subordinándose el último al motivo. Finalmente, estas acciones se componen de operaciones, las cuales son los modos, contextualizados (i.e. las condiciones del acto), de la realización de la acción misma (Leontiev, 2009b). Entendido esto, este propone que la “actividad interna y la externa presentan una misma estructura general” (Leontiev, 1981, p. 81) y que el objeto de la psicología es justamente la actividad, así como su principio explicativo (Davydov et al., 1983). Esto implicaría que, como ya han dicho otros, la actividad en Leontiev viene a ser una categoría que abarca todo lo psíquico, al grado de que se identifica esta con lo psíquico, además de que se usa para explicar todas las categorías de la psicología haciendo así un uso ilegítimo de la categoría de actividad de Marx que era de orden colectiva y social, la cual sirvió para caracterizar al trabajo, y solo tenía sentido dentro de ese marco conceptual (Abul'khanova-Slavskaya, 1982; Lomov, 1982). Por ende, cayó en la trampa, como dice Rubinstein de no “distinguir entre ciencias sobre la sociedad y ciencias sobre fenómenos socialmente condicionados” (Rubinstein, 1959/1964b, p. 75), de las cuales la psicología es uno de las segundas.

Si bien Galperin fue más allá que Leontiev criticándolo por ignorar el aspecto orientativo el cual estaba compuesto para él de un componente motivacional y otro operacional (i.e. los elementos de la acción) de la actividad (ver Galperin, 2021). La anterior crítica fue de hecho bajo la premisa Rubinteniense de estudiar la mente *en* la actividad, ya que, como notó Galperin (1992), Leontiev se había limitado a tratar el aspecto ejecutivo de la actividad, manteniéndose así no muy distante de la posición conductista tanto en la teoría como en lo experimental (véanse sus experimentos y los que dirigió en Leontiev, 2009). Sin embargo, se mantuvo dentro del mismo enfoque de la actividad al establecer que “Es la parte orientativa y no la acción misma lo que constituye el foco de la psicología” (Galperin, 2021, p. 3), por lo que mantendrá, sin darse cuenta, varios de los mismos errores que marcaron a Leontiev, en especial respecto al mecanicismo que tanto lo caracterizó (ver más abajo).

Lo anterior muestra que el principio fundamental de la unidad de la conciencia actividad, como fue rescatado por Rubinstein de los trabajos de Marx, fue deformado por Leontiev y Galperin, entre otros,

asumiendo una forma en la cual se identificó la actividad con lo psíquico, así eliminando toda diferencia cualitativa entre estas. Esto llevó a toda una serie de problemas en la psicología soviética, entre los cuales, uno de los más importantes es, de hecho, paradójicamente, la negación de lo social y lo cultural. O al menos una versión muy empobrecida de esta, ya que se centraron en el aspecto operacional e instrumental de la actividad. Por ejemplo, decía Leontiev que “Como es sabido, se le denomina interiorización al tránsito por cuyo intermedio los procesos externos por su forma, con objetos sustanciales externos, se transforman en procesos que transcurren en el plano mental, en el plano de la conciencia.” (Leontiev, 1981, p. 77). Es decir, que los aspectos culturales se entendían simplemente como procesos u operaciones con objetos externos que eran comunes a un grupo. Así, lo social, se redujo a las relaciones objetales en las cuales “mediaban” los adultos como fue evidente en los seguidores directos de este ya sea en la periodización de Elkonin (1999)¹, o en los procesos pedagógicos de Galperin (2021), Talizina (2019), e incluso en el seguidor de estos últimos dos, Karpov (2005).

El problema del determinismo: su impacto en la concepción de la interiorización

Continuando con la cita anterior de Leontiev, vemos que más adelante, en esa misma obra, este autor expresa la idea extrema de que lo psíquico mismo no antecede a la actividad, sino que se forma, en el plano ontogenético, gracias a la actividad objetal externa. Este decía que “el proceso de la interiorización consiste no en el hecho de que la actividad externa se introduzca en un ‘plano de la conciencia’ interna que la precede; *la interiorización es un proceso en el cual precisamente se forma este plano interno.*” (Énfasis mío; Leontiev, 1981, p. 79). Aquí se aprecia la idea fundamental de la diferencia entre Leontiev y Galperin, y Rubinstein, ya que la concepción de los primeros presupone que el plano interno se forma por la actividad, entendida aquí como actividad externa práctica con objetos, pero no que antecede a ella. Por ende, señala una concepción mecánica y pasiva de este proceso de internalización o interiorización. Sin embargo, como ya vimos arriba, esto

es un error para Rubinstein que comprendió que no puede negarse unilateralmente el polo del sujeto y de sus condiciones internas que condicionan la relación con el mundo; para Rubinstein los mecanismos iniciales del reflejo psíquico como procesos de análisis y síntesis. Pero sin los cuales no se puede echar a andar el proceso de internalización, simplemente debido a que sin unas condiciones iniciales (i.e. lo contrario a una *tabula rasa*) las cuales refracten la realidad no se puede echar a andar la interacción, simplemente no habría desarrollo.

Sobre este error, vemos que Galperin se mantuvo igual que Leontiev cuando afirmó que “las acciones ideales, las cuales producimos en el campo de la percepción, en términos de habla, o la mente, como derivadas de las acciones subjetivas externas, acciones materiales, que son luego transferidas a la cabeza humana. [...] Estas acciones ideales no son nada más que acciones reales, sustantivas, acciones externas en su origen, contenido y función principal (Galperin, 2021, p. 5). O de manera más extrema y clara cuando dice “el plano intelectual no es un recipiente vacío donde cualquier cosa pueda introducirse, sino que el proceso de internalización es también el proceso de la formación del plano interno (Galperin, 1967, p. 30). Sin embargo, este hizo un avance, respecto de Leontiev, cuando destacó de manera clara que no toda la internalización es igual, que puede variar para el aspecto ejecutivo u orientativo de la actividad. Por ejemplo, este menciona que “Tu escritura se mantiene en el papel: si no escribes no va a haber ninguna nota. Por lo tanto, la escritura, en su componente ejecutivo, es una acción externa. Esta tiene su parte orientativa [...] y se reduce y transfiere al plano interno. [...] No todas las acciones pueden ser transferidas al plano mental. Hay un amplio rango de las que son llamadas, tradicionalmente, habilidades motoras las cuales se mantienen en el plano externo, en el plano de los objetos materiales, mientras que la orientación se transfiere al plano interno.” (Galperin, 2021, pp. 5-6).

Estos errores los resalta muy bien Rubinstein cuando dice “Es cierto [...] que la actividad material, práctica, es la primera; que la actividad teórica, mental, cuya expresión se da únicamente en el plano interno, solo posteriormente se desprende de la primera (en este sentido tiene lugar la ‘*interiorización*’, es decir, el paso de

¹ Es interesante notar que este autor señala los trabajos de Lisina sobre la actividad comunicativa, donde esta comunicación sigue siendo entendida como otro tipo de actividad. Esta autora mantiene que “la particularidad del objeto de la actividad de comunicación, la que siempre está dirigida a la individualidad de la otra persona. Si ante nosotros tenemos una actividad cuyo objeto es una determinada persona como sujeto, como personalidad (y no como cuerpo físico) esto será, en todos los casos comunicación [...] Y, a la inversa, no hay comunicación cuando el objeto de la actividad es alguna cosa diferente a

la persona como sujeto” (Lisina, 1987, p. 275). Lo cual, de hecho, ya les pone en una definición diferente que ya no es actividad como fue conceptualizada por Leontiev, todo lo contrario, pues implica que hablan de un sujeto que no solo asimila pasivamente la realidad, sino que es activo, así como que la comunicación misma es un proceso que es relacional, discursivo, y simbólico. Aun así, la autora continuó diciendo que “Durante su análisis partimos de la concepción psicológica de la actividad, elaborada por Leontiev” (Lisina, 1987, p. 276)

la actividad que se ejecuta en un plano exterior a la actividad que se realiza solo en el plano interior). No es cierto, sin embargo, afirmar -- colocando en lugar de la actividad teórica o mental del pensar, la actividad psíquica general -- que la actividad psíquica surge solo como resultado de la interiorización de la práctica." (Rubinstein, 1974, p. 354). Lo anterior, además, indicaría, que no solo niegan el aspecto inicial de lo psíquico sino que además esto estaría dado por un error oculto de poner en equivalencia lo psíquico con la actividad teórica (como lo hizo Descartes al identificar psique con autoconciencia). Se puede decir que cierta confusión ocurrió, inicialmente, cuando Leontiev en su análisis de la categoría de actividad práctica a nivel de la esfera social esta se traspuso, acriticamente, a la actividad a nivel individual (véase Leontiev, 2009a). Esto debido a que a nivel social tiene completo sentido hablar de que la práctica antecede al teorizar, como dice Leontiev "El desarrollo de la división de trabajo y un cierto aislamiento de la actividad mental, llevaron a que los actos vocales no solo realizaran el intercambio social sino que estuvieran dirigidos también a fines teóricos, lo que hizo que su forma exterior fuera opcional e incluso innecesaria; posteriormente, por lo tanto, adquirieron el carácter de proceso puramente interno." (Leontiev, 2009a, p. 224). Por ende, el error de usar ilegítimamente los términos, como ya decíamos arriba, es una confusión de lo social a lo individual, pero es también un caso más general de la confusión de términos sin considerar las nuevas relaciones en que esos términos se encuentran que es algo de lo que ya había advertido Lenin y el propio Rubinstein (Rubinstein, 1974). Pero también Vygotsky (2012) que mencionaba que justamente el trabajo de Marx en *El Capital* era un ejemplo de cómo no hacer una simple *superposición lógica* del materialismo dialéctico a la economía política, sino crear un sistema de categorías coherentes con dichos principios.

Así mismo, es importante destacar, que el error de Leontiev y Galperin deriva desde su origen en los mismos errores que cometió Vygotsky en el segundo momento de su obra, que está marcado, principalmente, por la publicación de su conocido libro "*Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*" donde, como ya remarcó Gonzalez Rey (2011, 2011a), es el momento donde Vygotsky es más mecánico en su obra y donde reduce lo social a meras operaciones externas, entendiendo la formación de lo psíquico como la internalización de operaciones externas. Es decir, de igual manera que Leontiev y Galperin. Nótese lo anterior en esta famosa cita "Se hace evidente aquí, como ya dijimos antes, el por qué todo lo interno en las formas superiores era forzosamente externo, es decir, era para los demás lo que ahora es para sí. Toda función psíquica superior pasa ineludiblemente por *una etapa externa*

(énfasis mío) de desarrollo porque la función, al principio, es social. Este es el punto central de todo el problema de la conducta interna y externa. [...] Pero nosotros, al hablar de la etapa externa de la historia del desarrollo cultural del niño, nos referimos a otra cosa; cuando decimos que un proceso es *externo* queremos decir que es *social*." (Vygotsky, 2012a, pp. 149-150). En esta cita no queda a dudas, lo psíquico es primero social y luego es interno, o propiamente psíquico, pero entonces ahora lo psíquico bajo esta definición se entiende por fuera, cobra una cualidad externa en tanto es una operación externa que, a su vez, se identifica como lo social.

¿Ahora, esto implica que Rubinstein nos dice que echemos por la borda el término de internalización? No, solo se requiere reentenderlo de una mejor manera. Rubinstein dice "En efecto, la internalización no parte de una actividad externa carente de componentes psíquicos internos, sino de una forma de existencia de los procesos psíquicos -- en calidad de componentes de la acción práctica externa -- y conduce a otra forma de su existencia hasta cierto punto independiente de la acción material externa. [...] no solo el cálculo mental incluye en sí procesos psíquicos, mentales, sino que los incluye, además, al contar el número de objetos con ayuda de los dedos. En la interiorización, no se trata de que surjan los procesos psíquicos, la actividad psíquica, de la actividad (puramente) externa, (puramente) material, sino del paso de una forma de actividad a la otra, y de una forma de existencia de los procesos psíquicos (como componentes de la actividad externa, práctica) a otra (como componentes de la actividad teórica, mental) [...] Además, la interiorización, no constituye un mecanismo por medio del cual se efectúa dicho proceso, sino tan solo, su expresión resultante es la característica de la dirección en que dicho proceso se realiza" (Rubinstein, 1974, p. 355).

Lo anterior no invita a abandonar la idea de la internalización, sino a re-entenderla no como un mecanismo, como Galperin, sino como un proceso que tiene dicha direccionalidad en sentido de los cambios en la forma de existencia de los procesos psíquicos como componentes en acciones prácticas, en el proceso de comunicación, en procesos perceptuales de formación de imágenes, en procesos teóricos, etc. Esto, al no verlo como un mecanismo en el cual no existe lo psíquico sino hasta el final, permite ver, por ejemplo, en el proceso de rehabilitación, o de enseñanza, que según las condiciones del propio sujeto convendrá, o incluso no podrá ser de otra forma (p. ej. en casos de lesiones severas), conformar sino modos de existencia de los procesos psíquicos enlazados directamente a las acciones prácticas externas (p. ej. realizar planeación por medio de una *check list* en una libreta). Además, nos insta a estudiar los procesos psicológicos y sus cambios según participen, por ejemplo, ahora en el contar con los dedos,

ahora con dibujos, de manera mental, etc., y según cambien sus relaciones sistémicas en la estructura psicológica.

Diferencias a nivel pedagógico

Finalmente, todo esto nos lleva a comprender un último elemento de discrepancia, la educación. Para Rubinstein su posición general se resume en las siguientes conclusiones a las que llega. En primera instancia, nos dice “Es imposible separa de la formación de la nueva sociedad la formación del nuevo hombre, pero la estructuración de una sociedad, de nuevas condiciones de vida social, no dan origen, de manera automática, mecánica, a una nueva fisonomía moral del hombre [...] El influjo de las condiciones externas de la vida social sobre el hombre, se efectúan de manera mediata a través de la actitud interna que frente a tales condiciones se adopte” (Rubinstein, 1974, p. 204). En esta cita se aprecia, a nivel pedagógico, claramente el principio de refracción, el cual es coherente con el determinismo materialista dialéctico, a partir de las condiciones internas de la persona, que como dijimos anteriormente, es una persona real en el mundo. Una persona en tanto una unidad en el sistema de relaciones sociales el cual interactúa con ese contexto social que refracta y, así mismo, en dicho proceso se consolidaba en un proceso dialéctico sus aptitudes y carácter. Entendiendo aptitudes como “un sistema de actividades psíquicas generalizadas, sistema que ha adquirido consistencia en el individuo. [...] las aptitudes son resultados obtenidos por la consolidación no de formas de actuar, sino de procesos psíquicos [...] gracias a los cuales se regulan las acciones y actividades” (Rubinstein, 1974, p. 181). Mientras que el carácter, es “un sistema de incitaciones generalizadas consolidado en el individuo” (Rubinstein, 1974, p. 193). Por ende, trata de implicar tanto los procesos motivacionales como los cognitivos e intelectuales de la persona en una unidad que refracta la realidad.

Por otro lado, nos dice que “Al hablar de educación [...] es necesario desprenderse de la idea de hombre como mero *objeto* de la acción educativa, idea que presupone encubiertamente la división de los seres humanos en dos categorías, la de educadores y educandos. Todo individuo no es solo objeto de la educación; es al mismo tiempo, *sujeto* (énfasis mío), de la misma, y el proceso educativo es inseparable de la misma vida de los seres humanos.” (Rubinstein, 1974., p. 205). Esta cita es crucial, pues de aquí se desprende la diferencia más grande, respecto a la educación, entre los autores, ya que Rubinstein enfatiza que la educación no puede considerarse como un proceso pasivo por parte del educando, como si el educador solo vertiera conocimiento sobre este. Por el contrario, el educando es

un sujeto y trae a la arena del espacio educativo su propia constitución que refracta esa relación, pero también, que tampoco se puede aislar de los otros procesos sociales y culturales más amplios al proceso educativo, ya que son justamente dentro de estos donde ocurre la arena del proceso educativo, así mismo donde el sujeto se desenvuelve.

Esto es diametralmente opuesto en Galperin que fue uno de los más grandes exponentes de la pedagogía soviética. A diferencia de Rubinstein, Galperin pone mucho énfasis en las condiciones objetivas para la formación de las acciones y conceptos en el educando. Mencionando así tres subsistemas a considerar por este último: las condiciones necesarias para construir una base orientadora de la acción (p. ej. las herramientas, los ejemplos, el material y el plan); determinar las propiedades deseadas de la acción (p. ej. racional, generalizada, grado de conciencia, grado de dependencia de las condiciones, etc.); así como las condiciones para la “transferencia” de la acción externa con objetos al plano ideal (i.e. base motivacional, base orientadora, y las formas de la acción: material/materializado, habla social, habla silente, y mental; Galperin, 2021). A todas estas cuestiones dedica dos conferencias completas, por lo que el peso de las condiciones objetivas para la formación de la acción es fundamental. Sin embargo, cuando pasamos al asunto de la motivación, este a penas la menciona de paso, señalando que existen tres tipos de motivación, una determinada por algo exterior al proceso educativo (p. ej. mamá me da dinero si saco diez). Otra que viene determinada por competencia a partir de que esto genera respeto o gloria. Y, finalmente, otra que la define como un amor por el aprendizaje, pero no expresa más al respecto (Galperin, 2021)

Además, no dice mucho sobre cómo generar la motivación, aparte de mencionar de paso que “La motivación es un aspecto orientador, un aspecto guía, identificando en el objeto de la acción y en la acción misma lo que es importante para el alumno” (Galperin, 2021, p. 44). Esta omisión no fue casual, ya que Galperin en su crítica a Leontiev, había criticado a este el giro que estaba dando su obra en su último libro (*Actividad, Conciencia y Personalidad*), puesto que en esta empieza a crecer un interés por el sentido, las estructuras motivacionales y su interrelación. Nos dice Galperin sobre esto que “La ausencia de una teoría psicológica sobre el contenido “objetal”, operacional de la actividad (y, como consecuencia de esto, la ausencia de su investigación psicológica) se enraíza en una no muy bien definida representación clásica de la psicología. Como consecuencia de esto el problema de la actividad en psicología no podrá recibir un desarrollo ulterior. Gradualmente, ella perderá su significación inicial y

objetivamente se aproximará a la posición, importante, pero parcial, del estudio sobre los motivos. Cambiando, de hecho, la psicología se mantendrá relacionada teóricamente con los conceptos anteriores de “psique” y “conciencia” en relación con su objeto” (Citado en González Rey, 2011, p. 163).

Galperin era bien consciente de las dificultades de su posición, ya que como menciona, al tratar la cuestión de la creatividad, “La formación de las acciones y conceptos usando un EOA (esquema orientador de la acción; mí texto), el cual se mantiene constante para un objeto y un nivel particular de instrucción, invita el criticismo de que *solo garantiza la asimilación de “conocimientos ya hechos”* (mi énfasis), este no cultiva el “pensamiento creativo”, enseña pasividad en la resolución de problemas y desalienta la búsqueda independiente de nuevo conocimiento.” (Galperin, 1989, p. 80). Aquí, con toda claridad, se aprecia que su posición le generó dificultades para poder tratar adecuadamente los temas de la creatividad. Sin embargo, lo que no pudo notar, fue que la dificultad no era inherente a la naturaleza de la creatividad sino una cuestión de principio sobre las bases filosóficas de la concepción del reflejo. Como bien notó Rubinstein, estas se derivan de la concepción de la percepción de Descartes, la cual era profundamente mecánica (Rubinstein, 1940/1964). Por ende, no es de sorprenderse que les haya causado tantas dificultades como ya hemos mencionado aquí y a lo largo del texto.

De hecho, si bien Galperin da un intento de solución en el trabajo que citamos anteriormente, él notó que esta solución no era satisfactoria, por ello dice al final del texto “Para una educación universal y secundaria completa, cuyo propósito, por supuesto, *va más allá de los problemas del pensamiento creativo* (mi énfasis), la formación sistemática de las acciones mentales y conceptos abre posibilidades para una mucho más temprana, simple, más extensiva, y más efectiva *asimilación* (mi énfasis) del material de estudio” (Galperin, 1989, p. 81). Se puede notar como Galperin intentó hacer menos el problema de la creatividad, sin embargo, solo logró destacar que su método no era efectivo para estas cuestiones. Cuestión, que como ya dijimos, va más allá de la imaginación y la creatividad en sí mismas, y es más una limitación de la posición misma de Galperin.

Esto, por ende, nos invita, no a abandonar todo lo que dijo Galperin y la escuela de la actividad, respecto a la pedagogía. No, eso también sería un error, pues el mismo Galperin hizo notar, y tiene un buen punto, que es fundamental que la educación esté bien estructurada y que no se base en la mera prueba y error, que se consideren los aspectos del desarrollo para formar nuevas acciones en los alumnos, así como es clave generar métodos pedagógicos cada vez más efectivos.

Sin embargo, eso no lo podemos hacer sin ignorar el polo del sujeto, y cómo es que este sujeto dadas sus particularidades que le son propias refracta la realidad y no solo asimila lo que le presenta el educador. No es un mero agente pasivo de su educación, como decía Rubinstein el mundo no simplemente se divide en educadores y educandos.

Conclusiones

Este nos lleva a conclusiones importantes sobre las diferencias entre Rubinstein, Leontiev y Galperin. En primera instancia, apreciamos que la idea del reflejo, entendida de manera mecánica, lleva a repercusiones insostenibles en la internalización, en la pedagogía, y en la psicología general. En concreto, nos lleva a una idea puramente asimilativa de los materiales de estudio por parte del sujeto, así como a la idea de formación de lo psíquico por mera asimilación pasiva de acciones prácticas. Lo último vimos que también estaba enlazado con la idea de la simple transposición de la categoría actividad a la psicología, que se llevó a cabo de manera a-crítica y sin considerar los cambios de la misma al insertarse en un nuevo sistema de relaciones. Así mismo, esta internalización se comprendió en Leontiev y Galperin, como un proceso donde lo psíquico no podía anteceder a la actividad práctica misma lo cual fue una deformación del principio de la unidad de la conciencia y la actividad de Rubinstein. Llevándolos a la posición insostenible de no poder tener nada psíquico antes de la actividad práctica, pero con la necesidad de explicar esa misma actividad práctica en función de la regulación de los procesos psíquicos, i.e. una posición que no puede echar a arrancar el mismo proceso ontogenético.

Con esto, como mencioné arriba, no quiero decir que las ideas de Leontiev y de Galperin hayan de ser completamente abandonadas. Al contrario, requieren una reconceptualización seria y bien informada, en especial una que pueda capturar el aspecto generador de la psique y que sea coherente con los principios marxistas de las teorías histórico-culturales. Esto, por supuesto, implica adentrarnos en diferentes cuestiones como diferenciar a los autores entre sí, así como a ellos mismos a lo largo de su obra; generar una definición ontológica adecuada de la psique que sea capaz de capturar este aspecto generador de ella, i.e. superar la idea del reflejo y asumir las consecuencias de esto; así como no idealizar a los autores y sus obras como si ya estuviesen acabadas y pudiéramos simplemente aplicar a diestra y siniestra los conceptos a este nuevo y aquel otro problema actual.

Por lo mismo, tampoco han de tomarse las ideas de Rubinstein como una teoría ya acabada, sin contradicciones, la cual podemos usar sin consideraciones. No, de hecho, el propio Rubinstein, a pesar de que vimos que sus concepciones teóricas sobre

el determinismo materialista dialéctico, su unidad sobre la unidad de la conciencia y la actividad, así como su énfasis en la personalidad y en el sujeto real en el mundo, son bastante fructíferas, esto no quiere decir que el propio autor no haya tenido dificultades y contradicciones a lo largo de su obra. De hecho, como ya ha notado Gonzalez Rey (2011), el cual está muy influido por Rubinstein, este autor jamás logró superar del todo la idea de reflejo pues en muchas de sus definiciones en el *Ser y Conciencia* o en su libro de *El Desarrollo de la Psicología* vemos contradicciones con su idea de refracción y su principio del materialismo dialéctico. Esto es claro por su énfasis en el aspecto cognoscitivo de la psique como lo muestra la siguiente cita “El que la sensación, la percepción y la conciencia sean la imagen del mundo exterior, en la teoría materialista dialéctica del reflejo, significa que su contenido gnoseológico no puede separarse del objeto. *La imagen no es una cosa ideal, existente al lado del objeto, sino la imagen del objeto.*” (mi énfasis; Rubinstein, 1965, p. 28).

Como se pudo ver en la cita anterior, ese tipo de momentos en el desenvolvimiento de la obra de Rubinstein son comunes, al igual de Vygotsky, ya que fueron pensadores contradictorios a lo largo de su obra. Dando la impresión que, a veces, iban pensando mientras escribían, o que no podían hacerlo sin escribir. Aun así, es claro que la obra de Rubinstein, ha sido sumamente productiva para el desarrollo de nuevas avenidas, para enseñarnos las complejidades de realizar la labor constructiva de una psicología marxista, de las dificultades mismas del concepto de reflejo, así como la importancia de la filosofía para realizar una psicología coherente. Para resumir, no puedo estar más de acuerdo con Abul'khanova-Slavskaya cuando nos habla, de algunas, de las grandes contribuciones de su maestro Rubinstein, sobre esto dice que “La paradoja de la capacidad humana para reflejar el mundo, [...] consiste en el hecho de que esta capacidad está realmente compuesta de dos opuestos. Una es la capacidad para la cognición objetiva (i.e., independiente de las necesidades individuales) por el sujeto de las conexiones causales entre los fenómenos del mundo. La otra es una reflexión “sesgada” (como S.L. Rubinstein lo definió), la capacidad de unir lo que es reflejado con las necesidades sobre la base de significados. Para la psicología, la diferencia entre estas dos cualidades del reflejo puede, parece ser, a su vez servir como los cimientos para las características específicas del sujeto de la conciencia (en contraste al sujeto de la cognición). La conciencia (en contraste con la cognición, que es abstraída de las posiciones y la parcialidad del sujeto) refleja el mundo relativo al sujeto.” (Abul'khanova-Slavskaya, 1982, pp. 32-33).

Por ende, el siguiente gran paso es retomar las posiciones de Rubinstein y extenderlas, poder hacer

inteligible el fenómeno que aparece por primera vez ante nosotros ¿cómo es que podemos desarrollar las ideas de Rubinstein respecto al sujeto y el principio de refracción?, ¿cómo podemos vencer esa aparente paradoja de la cognición? La probable respuesta seguro no va a ser fácil, de lo que sí podemos estar seguro es que como decía Abul'khanova-Slavskaya en la cita anterior, requiera de un nuevo nivel cualitativo (para ser marxistas consecuentes) que pueda abarcar esos aspectos emocionales y cognitivos en una nueva unidad. Para este autor, parece claro que dos de las avenidas más promisorias actuales están en el rescate del tercer momento de la obra de Vygotsky y en el rescate de los trabajos de Rubinstein y sus seguidores. Los cuales son coincidentes en muchos aspectos.

En específico sobre los primeros, encontramos los trabajos de Nikolay Veresov, y sus colaboradores, que han empezado a retomar el último momento de la obra de Vygotsky para resaltar el concepto de *perezhivanie* (como una unidad de análisis cognitivo-emocional) y estudiar las consecuencias de incluir este en el sistema teórico Vygotskiano tanto a nivel teórico, como a nivel de la metodología (Sukhikh et al., 2022; Veresov, 2016, 2022; Veresov & Fleer, 2016).

Por otro lado, y respecto a ambas avenidas, en Latinoamérica podemos encontrar la obra de González Rey, y sus colaboradores, que dejó importantísimos trabajos a nivel teórico y metodológico sobre el tema de la subjetividad, así como múltiples esfuerzos teóricos por diferenciar a los autores soviéticos (González Rey, 1989, 2007, 2011, 2011a, 2014). Esto hace que su obra sea fundamental para poder seguir desarrollando la teoría histórico-cultural, o deberíamos decir la psicología general. Por ejemplo, sus ideas sobre la diferenciación ontológica de la psique como subjetiva la cual está definida por sentidos subjetivos (producciones simbólicas-emocionales) que se estructuran en configuraciones subjetivas, i.e. una estructura sistémica de estos sentidos subjetivos. Esta permite reentender la cognición como un momento de esos procesos, y por ende superar la idea del reflejo pasivo de la psique (González Rey, 2011). La anterior es una idea que requiere una consideración seria para apreciar sus consecuencias, pero solo el futuro dictaminará esto.

Referencias

- Abul'khanova-Slavskaya, K. A. (1982). The category of activity in Soviet psychology. *Soviet Psychology*, 20(4), 3-36. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040520043>
- Bakhurst, D. (2009). *Reflections on activity theory*. *Educational Review*, 61(2), 197-210. doi:10.1080/00131910902846916
- Bakhurst, D. (2006). Vygotsky's Demons. En Daniels, H., Cole, M., & Wertsch, J. V. (2007). *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp. 50-76). *New York: Cambridge*.

- Davydov, V. V., Zinchenko, V. P., & Talyzina, N. F. (1983). The problem of activity in the works of AN Leont'ev. *Soviet Psychology*, 21(4), 31-42. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405210431>
- El'Konin, D. B. (1999). Toward the problem of stages in the mental development of children. *Journal of Russian & East European Psychology*, 37(6), 11-30. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405370611>
- Engeström, Y. (2001). *Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization*. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. Doi: 10.1080/13639080020028747
- Galperin, P. Y. (2021). Lectures in Psychology. En Engeness, I. (2021). *PY Galperin's Development of Human Mental Activity: Lectures in Educational Psychology* (pp. 1-103). Springer Nature.
- Gal'perin, P. Y. (1967). *On the Notion of Internalization*. *Soviet Psychology*, 5(3), 28-33. Doi: 10.2753/rpo1061-0405050328
- Gal'perin, P. Y. (1989). Organization of mental activity and the effectiveness of learning. *Soviet Psychology*, 27(3), 65-82. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405270365>
- Gal'perin, P. Y. (1992). The problem of activity in Soviet psychology. *Journal of Russian & East European Psychology*, 30(4), 37-59. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405300437>
- González Rey, F. (1989). Psicología, principios y categorías. *La Habana: Ciencias Sociales*.
- González Rey, F. (2007). Investigación cualitativa y subjetividad: los procesos de construcción de la información. *México, DF: McGraw-Hill Interamericana*.
- González Rey, F. (2011). El pensamiento de Vigotsky: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo. *México: Trillas*.
- González Rey, F. (2011a). 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. doi:10.1080/10749030903338517
- González Rey, F. L. (2014). Advancing further the history of Soviet psychology: Moving forward from dominant representations in Western and Soviet psychology. *History of Psychology*, 17(1), 60-78. <https://doi.org/10.1037/a0035565>
- Karpov, Y. V. (2005). *The neo-Vygotskian approach to child development*. Cambridge University Press.
- Kozulin, A. (1986). The concept of activity in Soviet psychology: Vygotsky, his disciples and critics. *American Psychologist*, 41(3), 264-274. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.3.264>
- Leontiev, N. A. (1981). Actividad conciencia y personalidad./N. A. Leontiev. *La Habana: Editorial Pueblo y Educación*.
- Leontiev, A. N. (2009). *The development of mind: Selected works* (pp. 140-248). *Pacifica, CA: Marxists Internet Archive*.
- Leontiev, A. N. (2009a). An Outline of the Evolution of the Psyche. En Leontiev. A. N. (2009). *The development of mind: Selected works* (pp. 140-248). *Pacifica, CA: Marxists Internet Archive*.
- Leontiev, A. N. (2009b). A Contribution to the Development of the Child's Psyche. En Leontiev. A. N. (2009). *The development of mind: Selected works* (pp. 359-382). *Pacifica, CA: Marxists Internet Archive*.
- Lísina, M. (1987). La génesis de las formas de comunicación en los niños. En Shuare (1987) *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS: antología* (pp. 274-298). *Moscow: Editorial Progresso*
- Lomov, B. F. (1982). The problem of activity in psychology. *Soviet Psychology*, 21(1), 55-91. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405210155>
- Rivera Valdez, L. D., López Cortés, V. A., & García Flores, M. A. (2023). A proposal for monitoring the process of internalization following Galperin's conception. *Frontiers in Psychology*, 14, 1152541. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1152541>
- Rivera Valdez, L., D. (2023). Relación Interfuncional entre la Teoría de la Mente y el Proceso de Internalización del Lenguaje. [Tesis de maestría, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. https://www.researchgate.net/publication/374441862_Dependencia_Interfuncional_entre_la_Teoria_de_la_Mente_y_el_Proceso_de_Internalizacion_del_Lenguaje
- Rodríguez Ipiña, I., Rivera Valdez, L. D., & López Cortés, V. A. (2023). Evaluación Cualitativa en Mujeres Víctimas de Violencia de Pareja. *DIVULGARE Boletín Científico De La Escuela Superior De Actopan*, 10(20), 19-29. <https://doi.org/10.29057/esa.v10i20.11053>
- Rubinstein, S. L. (1963). *El Ser y la Conciencia y el Pensamiento y los Caminos de su Investigación* (pp. 1-297). *México, Editorial Grijalbo*.
- Rubinstein, S. L. (1940/1964). Raíces Filosóficas de la Psicología Experimental. En Rubinstein. L. (1964). *Problemas de la Psicología General* (pp. 78-101). *México Editorial Grijalbo*
- Rubinstein, S. L. (1940/1964a). Reflexiones Sobre Psicología. En Rubinstein. L. (1964). *Problemas de la Psicología General* (pp. 103-113). *México Editorial Grijalbo*
- Rubinstein, S. L. (1959/1964b). Fundamentos filosóficos de la psicología: primeros manuscritos de K. Marx y problemas de la psicología. En Rubinstein. L. (1964). *Problemas de la Psicología General*. *México Editorial Grijalbo*.
- Rubinstein, S. L. (1974). *El Desarrollo de la Psicología: Principios y Métodos*. Argentina, Editorial Grijalbo
- Rubinstein, S. L. (1987). Problems of Psychology in the Works of Karl Marx. *Studies in Soviet Thought*, 33(2), 111-130. <http://www.jstor.org/stable/20100205>
- Sukhikh, V. L., Veresov, N. N., & Veraksa, N. E. (2022). Dramatic Perekhivanie as a driver of executive functions development through role-play in early childhood: Theoretical framework and experimental evidence. *Frontiers in Psychology*, 13, 1057209. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1057209>
- Talízina, N. (2019). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Blackwell Publishing.
- Veresov, N. (2005). Marxist and non-Marxist aspects of the cultural-historical psychology of LS Vygotsky. *Outlines. Critical Practice Studies*, 7(1), 31-49. DOI: <https://doi.org/10.7146/ocps.v7i1.2110>
- Veresov, N. (2006). Leading activity in developmental psychology: concept and principle. *Journal of Russian & East European Psychology*, 44(5), 7-25. <https://doi.org/10.2753/RPO1>
- Veresov, N. (2016). Perekhivanie as a phenomenon and a concept: Questions on clarification and methodological

meditations. *Cultural-historical psychology*, 12(3), 129-148. doi: 10.17759/chp.2016120308

- Veresov, N. (2022). Cultural-historical research methodology for studying of child's development: concepts and principles. *Psicologia da Educação*, (54), 96-106. <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i54espp96-106>
- Veresov, N., & Fleer, M. (2016). Perezhivanie as a Theoretical Concept for Researching Young Children's Development. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 325–335. doi:10.1080/10749039.2016.1186198
10.1080/10749039.2016.1186198
- Vygotsky, L.S. (2012). El Significado Histórico de la Crisis de la Psicología. *En Obras Escogidas I* (pp. 257-413). Machado Nuevo Aprendizaje.
- Vygotsky, L.S. (2012a) Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. *Obras Escogidas III* (pp. 11-340). Machado Nuevo Aprendizaje.