

La formación docente

Su resignificación desde el enfoque históricocultural

Wanda C. Rodríguez Arocho

RESUMEN

Este artículo analiza el tema de la formación docente y argumenta el valor del enfoque histórico-cultural como marco conceptual para orientar dicha formación. Se examinan la historia del concepto, así como las tendencias y tensiones que la actual condición sociocultural implica para las prácticas de formación docente. Luego de presentar los modelos que tradicionalmente han caracterizado la formación docente, se discuten aplicaciones del enfoque históricocultural que promueven un modelo hermenéutico-reflexivo y reconocen la centralidad de la práctica educativa en la formación de la conciencia y la subjetividad.

Palabras clave: conciencia y la subjetividad, enfoque históricocultural, historia de la formación docente, modelos de formación docente, práctica educativa

ABSTRACT

This article analyzes the theme of teacher education and argues the value of the cultural-historical approach as a conceptual framework to guide that education. It examines the history of the concept of teacher education and the tendencies and tensions that current sociocultural conditions imply for the practices involved in teacher education. After the exam of traditional models, applications of a cultural-historical approach that promotes an hermeneutic-reflexive model and its centrality in the formation of conscience and subjectivity are discussed.

Keywords: conscience and subjectivity, cultural-historical approach, educational practice, history of teachers education, models of teacher education

Este trabajo tiene como objetivo analizar el tema de la formación docente desde el enfoque históricocultural. Inicio con algunos señalamientos sobre la historia, el significado y el sentido del concepto *formación*. Luego, sintetizo las tesis centrales del enfoque histórico-

cultural y las implicaciones de este marco conceptual para la educación en general y los retos que enfrenta al abordar el problema de la formación docente. Presento algunos ejemplos de aplicación que han buscado enfrentar varios de esos retos. Concluyo que, pese a los retos que implica su aplicación, este enfoque puede contribuir a una práctica docente consciente de su función como formadora de subjetividades y conciencias.

La significación de la formación docente como problema

Como todo concepto, el de *formación docente* tiene una historia, y la educadora argentina Cecilia Braslavsky (1999) ha apuntado que la suya está vinculada al surgimiento de la escuela como institución social. Debemos tener en mente que las escuelas y los sistemas educativos son productos de la actividad humana, que surgieron en respuesta a los desafíos de un particular período histórico, situado entre mediados del siglo XVIII y finales del XIX. En este lapso de tiempo aparecen y se instalan los ideales de la Ilustración, con la razón a la cabeza. En este principio racionalista, la razón puede vencer la ignorancia y el servilismo, y hacer posible la construcción de una sociedad más igualitaria y justa. La institución escolar jugó un papel importante en consolidar ese ideal y el orden social resultante.

Se trata de un periodo en el que convergen varias transformaciones importantes en la historia de la humanidad que, por las profundas alteraciones que causaron en la forma de vida de grandes sectores poblacionales, se han llamado revoluciones (Capra, 1982). Así, la historia de la educación formal está históricamente vinculada a una revolución científica, una revolución industrial y una revolución política. El tipo particular de lógica que se instaló con la primera expresa la creencia en una realidad objetiva independiente del sujeto que la estudia, reducible a sus elementos, los cuales pueden cuantificarse y manipularse para establecer relaciones causales lineales. Este conocimiento, luego, puede utilizarse para predecir y controlar la realidad. Eventualmente esta lógica pasó a conocerse como el paradigma cartesiano-newtoniano (Capra, 1982). Por otro lado, la revolución industrial y las nuevas tecnologías que trajo consigo representaron nuevos arreglos en el control de los medios de producción y el florecimiento del comercio, además de profundos cambios sociodemográficos, como el desarrollo de grandes zonas urbanas y nuevos estilos de vida. En lo político, se consolidó una forma particular de democracia y la posibilidad de elegir la clase

dirigente. Estas transformaciones permiten la consolidación de lo que se conoce como modernidad.

Como proyecto social, el nuevo ordenamiento exigía que la producción y distribución del conocimiento, que anteriormente se había correspondido a un grupo reducido de personas, se ampliara a otros sectores (Toulmin, 1990). En estas condiciones, la educación, antes un bien al que solo tenían acceso las clases privilegiadas, cobró un valor social importante, que contribuyó a su imaginario como la gran igualadora social.

En el marco de estas transformaciones, la escuela pasó a ser una institución de central importancia para la consolidación del nuevo orden social. Es importante notar que esa institución asignó roles y funciones muy diferentes a aprendices y a docentes, y creó los mecanismos para que cada cual aprendiera y desempeñara los suyos. En este trabajo, nos ocupamos solo de la formación docente, aunque procede mencionar que trabajos recientes han analizado el rol asignado a los aprendices desde una perspectiva sociocultural (Baquero, 2012; Baquero, Diker & Frigerio, 2008; Baquero, Pérez & Toscano, 2008; Greco, 2011).

El mecanismo para la creación de la docencia como profesión fue la formación en ciertos saberes y valores específicos que era posible adquirir en un período de tiempo determinado y en instituciones especializadas (Braslavsky, 1999). De este modo, la docencia se convierte en una práctica “de habilidades normalizadas que se ejercen en el seno de una de configuración institucional burocrática y jerarquizada” (p.20). La preparación para ejercer esa práctica se llevaría a cabo en dos niveles: uno de formación inicial en los saberes y valores necesarios para ejercerla, que se obtiene en instituciones especializadas, y otro de actualización, perfeccionamiento e intercambio entre pares, que se adquiere en los centros de trabajo. Eventualmente, se desarrollan mecanismos para la administración y supervisión de esas prácticas y entran en juego otros agentes en el quehacer educativo. Es interesante notar que los mecanismos instalados para instrumentar la formación docente se ha mantenido por siglos con pocos cambios sustantivos. De hecho, a la educación se le hará el encargo social de reproducir el nuevo orden instaurado (Bernstein, 1988, 1999; Bordieu & Passeron, 1977).

Del mismo modo que la profesión docente surgió en el contexto de las revoluciones mencionadas, las transformaciones del presente han estado asociadas con revoluciones en tecnologías de la información y la comunicación. Otras producciones culturales también implican

alteraciones de tal magnitud que afectan en todos los órdenes de la vida. A nivel económico, político y sociocultural, esos cambios se asocian con lo que ha venido a conocerse como globalización. En el plano filosófico y de producción cultural, dichas transformaciones se asocian con la condición posmoderna (Lyotard, 1984; Harvey, 1990). En su conjunto, se trata de transformaciones que alternan todos los órdenes de la vida cotidiana (Alba Rico, 2007; Fernández Durán, 1997, Ovejero Bernal, 2002; Pérez Gómez, 1997). Cayetano de Lella (1999) sintetizó algunas de las transformaciones, entre las que existen fuerzas contradictorias, que atraviesan la situación de la formación docente en la actualidad. Esta son: 1) la globalización inequitativa y excluyente, con imposición de ajustes estructurales; 2) el predominio de la lógica de mercado, donde el trabajo es un bien de uso que se compra al menor precio posible; 3) el aumento, al parecer imparable, de la desigualdad, la pobreza y el empobrecimiento —hasta niveles impensables de miseria—, la precarización del empleo; 4) el desempleo abierto o encubierto y la violencia social de todo tipo, no sólo simbólica; 5) el impacto de los nuevos desarrollos científicos y tecnológicos, particularmente de la informática y la comunicación a través de todos los medios; 6) las llamadas culturas híbridas, en que predomina la imagen sobre el texto escrito, la inmediatez, la pluralidad, la incertidumbre, la sospecha crítica de los grandes relatos y sobre la ciencia misma; 7) la valorización de las desigualdades, incluidas las étnicas, de la sexualidad, de lo local y regional, de las normas no universales; 8) la emergencia de un nuevo paradigma para el desarrollo humano integral, de una nueva solidaridad y cooperación internacional.

En el contexto descrito, y con las mencionadas dinámicas en movimiento continuo, la formación docente, en años recientes, ha estado en el centro de los debates sobre reformas educativas (Braslavsky, 1999; Bustamante Rojas, 2006; Cardelli & Duhalde, 2001; De Lella, 1999). Se ha planteado que estas no responden adecuadamente a las características de los nuevos tiempos. Como en otras regiones, en América Latina los pobres resultados en pruebas de aprovechamiento académico, los altos índices de repetición de grados y de abandono de la escuela con frecuencia han llevado a señalar la formación docente como uno de los principales problemas en los sistemas educativos. Braslavsky (1999) apunta que no han faltado quienes han expresado la idea de que esta situación se debe, en buena medida, a que los docentes no saben qué o cómo enseñar. La respuesta institucional generalizada ha sido en dos direcciones complementarias. Por un lado, influir en los programas

de formación para que respondan mejor a problemas y tendencias actuales y, por el otro, intensificar las actividades de adiestramiento en servicio para compensar lo que se entiende que son deficiencias en la preparación de entrada a la profesión docente. Aunque estas medidas pueden atender los problemas que se han llamado coyunturales y se enfocan en la respuesta inmediata, no contemplan problemas estructurales profundos y cuya solución demanda una resignificación de la formación docente (Braslavsky, 1999; Bustamante, 2006; Cardelli & Duhalde, 2001; De Lella, 1999). Ello se debe, en parte, a que se ve la formación docente como un problema aislado y simple, cuando en realidad es muy complejo y se inserta en un entramado de dinámicas históricas, sociales y culturales. Aunque, en principio, aceptamos que esta aporta a los problemas de la educación contemporánea, puede entenderse como parte esencial de su solución.

La resignificación de la formación docente como contribuyente a la solución

La consideración de la formación como parte esencial de la solución a algunos de los problemas que enfrenta la educación en la actualidad pasa, necesariamente, por su resignificación. Para comenzar el proceso de resignificación de la formación docente, procede examinar cómo se significa el concepto *formación*. El Diccionario de la Lengua Española (2001) lo define como “la acción o el efecto de formar o formarse”. Esa misma fuente ofrece nueve significados para el término *formar*, de los cuales destacaremos algunos particularmente útiles para el desarrollo del tema que nos ocupa. Este segundo concepto denota varias prácticas: 1) la de dar forma a algo, 2) juntar y congregar personas o cosas, uniéndolas entre sí para que hagan aquellas un cuerpo y estas un todo, 3) criar, educar y adiestrar, 4) colocar en orden, y 5) adquirir más o menos desarrollo, aptitud o habilidad en lo físico o en lo moral. Es interesante notar cómo estas definiciones marcan, tanto una dimensión individual, como una colectiva, y que, en uno y otro caso, remiten a prácticas o acciones mediante las cuales se realiza la actividad formativa. Estas prácticas denotan un entrelazamiento del aprendizaje y del desarrollo. En la vida cotidiana, es posible notar ese entrelazamiento, tanto en la educación asociada con la crianza —que incluye los procesos informales de apropiación de la cultura—, como en su formato pedagógico, que se enfoca en los procesos formales, entre los que se encuentran los de socialización profesional.

Pese a que los procesos de educación general y de socialización profesional convergen, con demasiada frecuencia, las discusiones sobre formación docente se enfocan en los segundos, minimizando y a veces hasta ignorando los primeros. Es decir, hay una escasa discusión (y mucho menos debate) en torno a formas de entender el mundo y manejarse en él que trae consigo el futuro docente a los escenarios donde se le habilitará profesionalmente. Así, buena parte de la literatura sobre formación docente se enfoca en elaboraciones sobre el perfil esperado del egresado, los contenidos disciplinares y estrategias que debe dominar, las características de la capacitación inicial frente al adiestramiento en servicio, las ventajas y desventajas de la formación universitaria versus la formación en centros de trabajo, la inserción del docente en el mundo del trabajo y su vínculo con los otros agentes del sistema educativo, entre otros temas relacionados. En otras palabras, no hay reflexión crítica con respecto a las interacciones entre las variadas formas de mediación cultural y los contextos específicos de la actividad educativa.

Un estudio de corte descriptivo realizado bajo el auspicio de la Oficina Regional para la Educación, de la Oficina de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (OREALC – UNESCO), y el programa de educación en el Perú de la Cooperación Técnica Alemana (PROEDUCA – GTZ), ofrece una mirada a cómo los propios docentes ven su formación. En esta investigación, que cubrió el periodo de 1993 a 2000, hubo participantes de Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela (Cuenca, 2003). Entre los hallazgos del estudio, se destaca una serie de tendencias y tensiones (cada una con serias implicaciones que no podemos detenernos a elaborar, pero que invitan a la reflexión), que son: los bajos perfiles académicos y socioeconómicos de los estudiantes de educación, la diversidad en cuanto al modelo de formación con variantes de formación universitaria y en centros de práctica, la capacitación en servicio como algo más de tipo remediador que transformador, la diversidad en cuanto a quién asume la responsabilidad de la educación continua o capacitación en servicio (si el sector público o el privado, cada uno con sus propios intereses), la asignación presupuestaria para la formación en momentos de crisis fiscal, el desfase entre los programas de formación en servicio y las necesidades reales (lo que los docentes dicen necesitar para manejar su día a día en el aula y lo que se les ofrece como adiestramiento), los niveles de especialización que promueven la formación de posgrado, la evaluación y sus consecuencias, y los

movimientos hacia la acreditación. Recientemente, Cuenca, Nucinki & Zavala (2007) han planteado que las nuevas demandas de nuestras sociedades obligan a reconstruir, tanto las prácticas educativas, como el sentido de la formación del profesorado. Argumentan que ambas tareas son imprescindibles si realmente se pretende formar una ciudadanía multicultural más crítica y democrática.

Otro estudio de amplio alcance, que exploró las características de la formación docente de pre y posgrado en las instituciones formadoras más importantes de América Latina y que logró respuesta de 14 países (Pascual, 1999), marca la diversidad de los programas de formación que se observa en la región. No obstante, se destacan algunas tendencias generales que merecen mención. El informe de la investigación señala que no se advierte una articulación o vinculación entre los distintos niveles de formación de pregrado, los cuales aparecen como conjuntos cerrados y autosuficientes en sí mismos. También, se destaca que la mayoría de las 21 instituciones estudiadas atravesaba procesos de revisión en el currículo de preparación de maestros. El autor señala que, tal vez por lo incipiente de ese proceso, “no se advierte un proceso orgánico de transformaciones que obedezca a concepciones y enfoques de formación o a convicciones firmes respecto a su orientación, sino que más bien da la impresión de que responde a aspectos coyunturales del devenir institucional interno o a las presiones del contexto de reforma del sistema escolar” (p. 240). El dilema de las soluciones coyunturales, que atienden problemas concretos e inmediatos sin intervenir en problemas estructurales, garantiza, en cierta medida, que los problemas no desaparecerán.

En esta misma investigación, el examen de los planes de estudio lleva a la conclusión de que tiende a predominar una estructura con muchas asignaturas, fragmentada y parcelada en múltiples cursos lectivos sobre una gran diversidad de materias propiamente pedagógicas, profesionales, culturales y con contenidos de otros saberes. Los planes se presentan, además, “como bastante rígidos, tanto en cuanto a la variedad de la oferta de distintos tipos de actividades curriculares (por ej.: ausencia de seminarios, talleres, actividades de campo, etc.)”. En cuanto a lo que cubre la formación, “las materias que configuran con mayor frecuencia los planes de estudio son: psicología evolutiva y del aprendizaje, la didáctica con sus distintas variantes según las especialidades, y los medios de enseñanza-aprendizaje, la práctica pedagógica o ‘practicum’, y un área de formación que se denomina de varias formas: cursos de formación general o estudios generales, que se refieren

a materias que tienen que ver con una formación cultural básica". El autor destaca que solo en algunos planes se incluyen como obligatorias las materias de la filosofía educativa, la historia de la educación, el desarrollo del currículo e investigación y evaluación en educación. Plantea que, en el caso particular de la investigación, esta no solo se presenta como una deficiencia en la formación docente, sino también como una actividad secundaria entre los formadores, a pesar de que trabajos recientes valoran la investigación como herramienta importante en la formación docente (Imbernón, 2007), criterio que compartimos.

Las carencias mencionadas dificultan la mirada crítica del proceso formativo, en particular, y de las dinámicas educativas, en general, porque la formación recibida resulta en una deformación. La tendencia a mirar, principalmente, los aspectos más puntuales de la formación docente sin llegar a la reflexión crítica con respecto a los modelos curriculares (los explícitos y los ocultos) y a los modelos didácticos (muchas veces propiciadores de la simple reproducción que se asocia con la educación bancaria) que orientan dicha formación, sin duda, limita el entendimiento del vínculo de un determinado tipo de formación con dinámicas socioculturales más amplias. La importancia de entender la didáctica y el currículo como condición necesaria para una práctica pedagógica reflexiva, es decir, con conciencia del papel que los educadores y las educadoras jugamos en las dinámicas sociales, ha sido elocuentemente argumentada por Álvarez Méndez (2001).

Modelos de formación

Aunque no siempre se plantee claramente, a las tendencias y tensiones mencionadas subyacen unos modelos que orientan la formación y que, la mayor parte de las veces, permanecen implícitos. En un análisis de modelos y tendencias en la formación docente, Cayetano de Lella (1999) identifica cuatro modelos que vale la pena examinar brevemente. El primero, que denomina *práctico-artesanal*, se caracteriza por la inmersión en la cultura escolar, donde el futuro docente es socializado y aprende a reproducir, irreflexivamente, conceptos, hábitos y valores que orientarán su actividad. En el segundo, que llama *académicista*, la preparación del docente se enfocará en facilitar un conocimiento sólido de la materia que habrá de enseñar, conocimiento que viene dado por la producción de los expertos en la misma. El tercer modelo, que nombra *tecnista-eficientista*, la preparación pone énfasis en el dominio de estrategias de enseñanza que hayan demostrado ser efectivas en investigaciones y aplicaciones previas. De acuerdo a De

Lella, en esta preparación, se enfatiza la economía de esfuerzos y la eficiencia en el proceso y los productos.

Es posible reconocer, en los señalamientos de las dos investigaciones brevemente reseñadas, la presencia de los tres modelos de formación descritos. La vigencia y fuerza de estos modelos lleva a Torres (1999) a advertir que “las instituciones y programas de formación han sido la mejor ‘escuela demostrativa’ de la escuela transmisiva, autoritaria, burocrática, que desdeña el aprendizaje” (p. 47). Bustamante (2006) argumenta que la consecuencia de este tipo de formación produce un docente que asume su función, como la de pasar contenidos; orientado a resultados, como la aprobación del curso por parte de sus alumnos, y dedica buena parte de su tiempo a regular el comportamiento de estos últimos mediante prácticas disciplinarias. Por el tipo de formación de la que son producto, la mayor parte de los docentes se muestran “ajenos en su mayoría a la información y el debate en torno a los grandes temas de la educación, a las políticas educativas nacionales e internacionales que definen su rol y perspectivas presentes y futuras” (Torres, 1996, p. 26). La conclusión de Bustamante (2006) ante la situación descrita es que, en la formación docente, falta reflexión crítica sobre la práctica educativa y conciencia del rol social y cultural (tanto de los roles asignados, como de los posibles) que implica ejercer la docencia. No obstante, la posibilidad de transformar esta situación se encarna en un modelo alternativo de formación. Nos referimos al modelo que De Lella (1999) llama hermenéutico-reflexivo.

El modelo hermenéutico-reflexivo es de menor aplicación en comparación con los previamente mencionados. No obstante, le damos un destaque especial por su sincronía con el enfoque históricocultural. Este modelo “supone la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobredeterminada por el contexto-espacio-temporal-sociopolítico y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas” (De Lella, 1999, p.6). En este contexto de actividad, no valen las recetas aprendidas, sino que se deben enfrentar, con creatividad y sabiduría, problemas inmediatos, a veces no muy claramente definidos, que no estaban contemplados en las teorías particulares y en las técnicas específicas que le fueron enseñadas. Igualmente importante es que, en este contexto de actividad, el dominio de lo cognitivo y lo afectivo revelan su unicidad, pues es desde ella que el sujeto-docente tendrá que actuar sobre su realidad. Este modelo pone de manifiesto que lo que se pone en juego en la formación docente no son solo los conocimientos y las destrezas, sino la persona en su totalidad.

Lo dicho hasta aquí nos conmina a una mirada de mayor complejidad a la formación docente y a ver connotaciones importantes en el concepto *formación*. Encontramos algunas pautas para la elaboración de esta mirada en un texto titulado *La formación docente y su relación con la epistemología*. En dicho texto, la profesora Ida Gorodokin (2005), de la Universidad Nacional de San Luis, en Argentina, plantea que el concepto “implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber-pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción” (p. 2). Entendida de esta manera, la formación docente busca la transformación de un sujeto particular en un sujeto que se asuma como ejecutante de la acción de educar. Esta transformación, si bien pasa por el plano cognitivo, no se limita al mismo. Implica el desarrollo de conocimientos y destrezas, como también el desarrollo de formas de estructurar la actividad, de hacer y de ser. En otras palabras, se trata de una transformación global del ser y la conciencia, la forja de subjetividades e identidades, de cómo nos constituimos para *ser* ese que enseña, de cómo concebimos la enseñanza y de cómo la ejecutamos concretamente en el día a día. Se trata, además, del nivel de conciencia que tenemos de nuestro quehacer, más allá de pensarlo como un oficio que nos permite la pertenencia a un sector profesional con la expectativa de buenas condiciones de trabajo.

Lo que está planteado es que el nivel de complejidad que implica la formación docente demanda su resignificación. Exige la conciencia de que lo que se forma no es meramente un transmisor de información que domina la didáctica, sino un agente social con la capacidad de incidir en la constitución de subjetividades, en la formación de personalidades. Esta conciencia solo es posible desde una perspectiva epistemológica que reconozca la conciencia misma como tema central y ofrezca coordenadas conceptuales y metodológicas para orientar la práctica docente a su desarrollo.

La mirada desde el enfoque históricocultural

El planteamiento central del enfoque históricocultural es que la actividad propiamente humana, la que relaciona procesos psíquicos superiores, tiene su origen en formas de interacción social, está históricamente situada y es mediada por herramientas y símbolos productos de la cultura. Esta tesis fue originalmente articulada por Lev S. Vygotski (1927,1931, 1934) y elaborada por sus contemporáneos,

principalmente Alexander R. Luria (1976, 1979) y Alexei N. Leontiev (1964/1983), y por su grupo de colaboradores conocido como la “pyatorka”, o el quinteto, que incluye a Zaporozhets, Slavina, Morozova, Levina y Bozhovich (Huertas, Rosa & Montero, 1991). La tesis central continúa siendo elaborada en la actualidad, como demuestran varias antologías de trabajos teóricos e investigativos actuales (Chaklin, Hedegaard & Jensen, 1999; Daniels, Cole & Wertsch, 2007; Engerström, Miettinen & Punamäki, 1998; Valsiner & Rosa, 2007; Wertsch, 1985).

En la formulación original del enfoque históricocultural, Vygotski (1931/1995) argumentó que los orígenes de la actividad consciente y de la conducta inteligente deben buscarse, no en los recovecos del cerebro humano o en las profundidades del espíritu, sino en las condiciones externas de la vida en sociedad. Esta es una propuesta que fue revolucionaria en el momento en que se formula y, en cierto modo, no ha dejado serlo. Es el resultado de una profunda reflexión y rigurosas investigaciones.

Vygotski hizo una expresión sintética de su enfoque en su ley genética del desarrollo (Vygotski, 1931/1995). Esta ley plantea que las funciones psicológicas superiores existen en dos planos: primero, como actividad interpersonal que es interiorizada en un complejo proceso de transformaciones y, luego, como actividad psíquica individual. Plantea que lo dicho se refiere por igual manera a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. En la formulación de la ley destaca que el paso de lo externo a lo interno modifica el propio proceso, transforma su estructura y sus funciones. Concluye que, “por ello, el resultado fundamental de la historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores podría denominarse como la sociogénesis de las formas superiores del comportamiento” (Vygotski, 1931/1995, p. 150).

El propio Vygotski identificó los tres conceptos fundamentales de su propuesta: “el concepto de la función psíquica superior, el concepto del desarrollo cultural de la conducta, y el dominio de los propios procesos de comportamiento” (Vygotski, 1931/1995, p.19). El concepto de función busca destacar el carácter activo y dinámico de la conciencia, frente a concepciones estructuralistas de la época, que ponían el acento en sus componentes. Consideraba insuficiente el análisis de las estructuras y de los elementos para dar cuenta de las dinámicas de organización y reorganización de la conciencia, que pueden ser mejor explicadas cuando se las vincula a la forma en que el medio es comprendido y manejado por un sujeto que significa y carga de sentido

afectivo su experiencia en el mundo. El concepto de desarrollo cultural del comportamiento subraya que todo proceso de desarrollo tiene una historia, y que en ella se entrelazan y condicionan recíprocamente dos grupos de fenómenos. El primero abarca lo que denomina “procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento”, entre los que menciona, de manera específica, “el lenguaje, la escritura, el cálculo y el dibujo” (p.28). El segundo grupo abarca los “procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan como atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc.” (p.29). Esta unión de medios y funciones es lo que Vygotski considera las formas superiores de comportamiento, que son producto de la historia cultural. Es esta la que origina formas especiales de conducta (hablar, leer, escribir, razonar lógicamente) y modifica la actividad de las funciones psíquicas (atender, recordar, pensar, imaginar, crear), con lo que es posible la construcción de nuevos niveles en el sistema de comportamiento humano en desarrollo. Con el dominio de estas formas, el ser humano podrá lograr un manejo más eficiente y efectivo de su medioambiente, que le distingue cualitativamente de otras especies. La actividad consciente, voluntaria y autorregulada crea condiciones de posibilidad que no existían antes de la apropiación de la cultura. La escuela juega un rol central en esa creación.

La mirada históricocultural se asienta en la idea de que la actividad humana implica la transformación del ambiente mediante el uso de herramientas y símbolos. Las herramientas son instrumentos que facilitan las operaciones externas, en tanto que los signos y símbolos son instrumentos que facilitan las operaciones internas. Tanto las herramientas como los símbolos son productos de la historia cultural, y los seres humanos aprendemos su utilización en el curso de interacciones y prácticas sociales que están mediadas por el lenguaje. El ser humano transforma su ambiente con su fuerza productiva y creadora, y, en el proceso, se transforma a sí mismo, produciendo nuevas formas de conciencia y nuevos modos de actividad (Baquero, 1998).

Como puede inferirse de lo que antecede, la educación y los procesos enseñanza-aprendizaje que implica juegan un rol central en el enfoque históricocultural. Esto llevó a Bruner (1962) a plantear, en la introducción a la primera traducción al inglés de la obra *Pensamiento y Lenguaje*, que “la concepción de Vygotski del desarrollo es al mismo tiempo una teoría de la educación” (p. v). Es también lo que lleva a

Moll (1990) a sostener que “Vygotski no sólo consideraba que la educación es dominante en el desarrollo cognitivo sino que también es la quintaesencia de la actividad cultural. Es decir, que consideraba la capacidad de enseñar y de beneficiarse de la instrucción como un atributo fundamental de los seres humanos” (p. 13). La contribución de Vygotski a la educación podría resumirse señalando que colocó el proceso de enseñanza-aprendizaje en el centro de su concepción del origen de la mente. Lo dicho permite establecer una sincronía de movimiento entre el enfoque historicocultural, el modelo hermenéutico-reflexivo descrito, la pedagogía crítica y la psicología de la liberación (Rodríguez Arocho, 2010a).

Es posible establecer la mencionada sincronía porque, desde las perspectivas señaladas, la escuela es concebida como una creación cultural, y la forma en que se realiza el proceso enseñanza-aprendizaje va a estar moldeada por las prácticas de la cultura. Estas prácticas cambian en función de transformaciones historicosociales. Como sabemos, en un tiempo se justificaba teóricamente, y se promovía en la práctica, el aprendizaje por asociación. En el presente, muchas de esas prácticas son cuestionadas, y se aboga por una educación de tipo constructivista, en la que el sujeto construye su propio conocimiento por medio de la actividad, aunque a veces no se reconoce que, en tanto práctica pedagógica, el constructivismo puede suscribir varios modelos, entre los cuales el constructivismo dialéctico inspirado en Vygotski es uno (Rodríguez Arocho, 1998, 2000, 2006). No obstante, como ha señalado Baquero (2007), en ocasiones, las formas que toma el constructivismo en su aplicación concreta no supera las miradas reduccionistas, poniendo el énfasis en el aprendizaje individual escindido (aunque se realice en grupo y colaborativamente). Baquero se une a un grupo de autores que señala que algunas aplicaciones “han soslayado o soslayan el análisis de la eficacia de contextos de actividad y sus características particulares en la generación de modos específicos de actividad” (p. 87). Lo dicho implica la necesidad de una crítica permanente sobre nuestro propio quehacer, incluida el trabajo realizado desde el enfoque historicocultural.

Es importante reconocer que la pedagogía es una práctica social con la particular encomienda de formar identidades y subjetividades. Este es un tema que trabaja en detalle Harry Daniels (2001) en su libro *Vygotsky and pedagogy*. En dicho texto, Daniels argumenta contra las tendencias a reducir la pedagogía a la didáctica y a avanzar proyectos educativos que ponen el acento en estándares de calidad que se

limitan a expresar índices absolutos de aprovechamiento escolar, que se supone que llevan al éxito laboral, sin considerar, antes que nada, el modelo de sujeto que subyace a esta tendencia. Su contención es que las prácticas pedagógicas influyen la formación de identidad tanto como los resultados del aprendizaje, según medidos en pruebas de aprovechamiento y exámenes de competencias.

Daniels (2001) propone que el término *pedagogía* se construya en referencia a formas de práctica social que moldean y dan forma al desarrollo social, afectivo y moral de los individuos. Plantea que aprendizaje y desarrollo son dos procesos mediados, de los cuales se han ocupado el enfoque historicocultural y la teoría de la actividad. La pedagogía que emana de este modelo ve la enseñanza y el aprendizaje como un proceso que trasciende la interacción cara a cara en el aula y la transmisión de conocimientos y destrezas prescritos en el currículo. Este asunto es elaborado por Acanda (2001), en un artículo en el que discute la problemática del sujeto en la educación. Este autor otorga al término *educación* un sentido similar al que Daniels propone para *pedagogía*. Para Acanda, la educación se refiere, no a la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos, sino “al análisis del conjunto de todas las estructuras e instituciones que condicionan la formación de la subjetividad de las personas, sus procesos de socialización e individuación, el desarrollo de sus potencialidades y capacidades”. Entendida de esta forma amplia, la educación se ocupa de la formación de la personalidad, de la cual lo cognitivo racional es solo una dimensión. Los planteamientos de Daniels y Acanda son cónsonos con los elaborados por Del Río y Álvarez (1997), quienes entienden los conceptos de *identidad cultural*, *personalidad moral* y *saber* como centrales a la educación. Por lo tanto, se justifica ir más allá de los contenidos en los currículos “para incluir los problemas de la acción, los sentimientos, la formación de autocontrol y de propósitos” (p. 101).

Davydov (1995) resume, en cinco enunciados, la filosofía educativa que deriva de la articulación de las ideas vygotkianas examinadas hasta aquí. Primero, la educación, que incluye las prácticas de crianza en el hogar y el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela, está orientada al desarrollo de la personalidad. El uso del término *personalidad* pretende subrayar que la educación no se ocupa únicamente del desarrollo cognoscitivo, sino de un sistema que incluye las emociones, la motivación, los valores, las creencias y todo tipo de actividad voluntaria. Segundo, la personalidad humana está ligada a su potencial creativo; por lo tanto, el desarrollo de la personalidad en el

sistema educativo demanda, primero que lo demás, la creación de las condiciones para descubrir y hacer manifiesto el potencial creativo. Estas condiciones son constituidas por un complejo ecosistema, que incluye desde lo material hasta el contexto históricocultural. Tercero, la educación supone la centralidad de la actividad para hacer posible la apropiación, por parte del alumno, de una variedad de valores y productos culturales. Es importante tomar en cuenta que los modos de actividad cambian en el curso del desarrollo y que no se refiere exclusivamente a la actividad física por parte del sujeto. La actividad puede ser reflexiva y comunicativa. Cuarto, la maestra y el cuidador dirigen y guían la actividad individual del alumno, pero no le obligan a hacer su voluntad. La autorregulación de la actividad y la actividad colaborativa se persiguen como metas últimas. Finalmente, se reconoce que los métodos más valiosos para la educación deben corresponder con las particularidades individuales y colectivas del alumno, y no pueden ser, por lo tanto, uniformes. Se destaca, de este modo, el carácter subjetivo, particular y único de la vivencia de la actividad escolar.

Hay dos aspectos del enfoque históricocultural sobre los que no podemos elaborar en esta breve síntesis, pero que es importante destacar. El primero es que el enfoque históricocultural no niega la centralidad de la biología y la neuropsicología contemporánea. El mejor testimonio de esto lo ofrece la obra de Alexander R. Luria, padre de la neuropsicología, y sus continuadores (Feld & Eslava-Cobo, 2009). El segundo es que “el descubrimiento” de la obra de Vygotski en el marco de la llamada revolución cognitiva restó importancia al lugar de las emociones y los afectos en su obra (Rodríguez Arocho, 2010b). Este error conceptual ha comenzado a ser corregido recientemente.

En resumen, el enfoque históricocultural expresa, tanto una postura epistemológica, como una teoría general del origen y desarrollo de las funciones psicológicas (Rodríguez Arocho, 2007), con una metodología implícita para estudio e intervención. En este modelo, la formación docente tiene, necesariamente, que entenderse como una práctica social atravesada por las dinámicas históricoculturales en las que se realiza. Cada una de las dinámicas de este tipo señaladas en la sección anterior juega un papel en los propósitos y los tipos de actividad que se realizan en la formación y la práctica docente, y en las herramientas culturales que median estos procesos. Como puede notarse, estas son muy distintas a las que caracterizaron la formación y la práctica docente en sus inicios. A pesar de ello, como hemos expuesto, los modelos dominantes en la formación docente perpetúan varias formas

de reduccionismo y se desarrollan en paralelo a procesos y productos culturales que la hacen obsoleta para enfrentar los retos de los cambios sociales. En ese sentido, hay que entender el sentimiento de frustración al que nos hemos referido antes en los educadores y educadoras que piensan que la preparación que recibieron no les ayuda a solucionar los problemas que enfrentan en las aulas. Esto se debe, en parte, a que se promueve la reproducción irreflexiva y acrítica de prácticas de limitada efectividad para manejar las situaciones cotidianas en contextos muy específicos y distintos entre sí. No ha habido preparación adecuada para la reflexividad, el análisis crítico, la creatividad a la hora de solucionar problemas, la indagación colaborativa y el trabajo en redes. Desafortunadamente, la solución a esos problemas no vendrá por la vía de más técnicas y estrategias pedagógicas, y más extrapolación de teorías psicológicas simplistas a la educación; llegará desde una práctica reflexiva que tiene que superar varios retos.

Los retos

El principal reto que enfrenta la integración del enfoque históricocultural en la formación docente lo constituyen las diversas formas de resistencia a un paradigma de complejidad que considere el análisis por unidades, en lugar del análisis por elementos (Rodríguez Arocho, 2008a). En el análisis por unidades, no puede separarse el entramado histórico, cultural y social de ninguna actividad humana. Desde esta perspectiva, los análisis más generalizados de la formación docente se consideran simplistas porque se enfocan en uno o varios aspectos del proceso formativo, sin profundizar en sus relaciones con otros procesos socioculturales, principalmente los de índole económica y política. Estas formas de resistencia se evidencian en prácticas concretas, como bien demuestra el diagnóstico que realizan Cardelli y Duhalde (2001) sobre la formación docente en América Latina, análisis que refleja algunos de los hallazgos en las investigaciones sobre este tema antes mencionados. Estos autores enumeran las situaciones críticas que enfrenta (p. 39). Primero, una administración escolar montada para no permitir la creación del colectivo docente, ya que se impulsa el trabajo aislado, fragmentario y en soledad, lo que impide cualquier proceso de reflexión que permita construir propuestas alternativas conjuntas con relación a la propia práctica. Segundo, la falta de integración entre la formación docente inicial y los procesos de capacitación, perfeccionamiento y actualización que se desarrollan a partir de la ella. Tercero, sistemas de gobierno de las instituciones basados en prácticas autori-

tarias, en los cuales la toma de decisiones se realiza de modo vertical, y son casi inexistentes las instancias reales de participación, tanto de los educadores, como de los estudiantes. Cuarto, las políticas educativas pensadas desde una perspectiva economicista, que utilizan básica y exclusivamente la lógica insumo-producto para analizar las condiciones del puesto de trabajo docente y resolver los conflictos que se suscitan en esta dimensión. Quinto, las políticas educativas que promueven la fragmentación entre las propias instituciones de formación docente, evitando la construcción de una identidad del conjunto y como organización colectiva, en la que se pueda desarrollar una horizontalidad para la discusión y la elaboración de alternativas de transformación. Sexto, la organización curricular caracterizada por una estructura relativamente invariante, en la que las disciplinas siguen siendo el eje del currículo y tampoco se considera la relación de las instituciones de formación con la realidad sociocultural circundante. Séptimo, el papel secundario otorgado a la investigación, considerándola como una asignatura o área, antes que como una metodología permanente y transversal en el desarrollo curricular. Por último, las contradicciones entre los discursos innovadores y progresistas acerca de los modos de enseñanza y la realidad de los programas e instituciones de formación docente que continúan empleando métodos verbalistas y expositivos, en los que, además, se produce una ruptura entre la teoría planteada en las instituciones de formación docente y la realidad educativa propia del sistema escolar.

Desde este diagnóstico, que implica un reconocimiento de la formación docente como práctica social, culturalmente mediada e históricamente situada, el reto fundamental no es otro que abordar la formación docente desde la pedagogía crítica (Duhalde, 2008). Con base en el trabajo pionero de Paulo Freire (1967, 1970), y con importantes elaboraciones contemporáneas (Flecha García, 1997; Giroux, 1992, 1997; Kincheloe, 2008; McLaren, 1989, 1995, 2000; Zambrana-Ortiz, 2011), la pedagogía crítica aboga por una educación problematizadora, orientada a la concienciación. Freire y sus continuadores han caracterizado esta educación como fundamentada en la reflexión sobre la realidad para poner de manifiesto sus contradicciones, en el diálogo franco y creativo para analizarlas críticamente y en el compromiso con la transformación para hacer una sociedad más humana y más justa. La problematización que Freire propone como la piedra angular de su pedagogía crítica pasa a ser el pivote de una orientación liberadora en la psicología (Montero, 2007). La misma se construye “en oposición a la

aceptación acrítica y naturalizada de la realidad social, basada en la repetición automática y no cuestionada de acciones y opiniones” (p. 217).

La problematización y la concienciación dependen del análisis, la acción comunicativa y la indagación colaborativa. Esto implica diálogo sobre lo que se hace, se observa y se piensa que subyace a lo que se observa. El ser humano se constituye como tal a partir de relaciones intersubjetivas y es, sobre todo, un ser comunicativo, dialogante. La actividad problematizadora y concienciadora en comunidades de aprendizaje y de práctica permitirá superar el trabajo aislado, fragmentado y en soledad, que Cardelli y Duhalde (2001) identifican como primer asunto en el diagnóstico de problemas en la formación docente. En otros trabajos, hemos argumentado con respecto al aporte que puede hacer la pedagogía crítica a este esfuerzo de superación (Rodríguez Arocho, 2000, 2010a, 2010b, 2010c). En un análisis que realizamos a partir de textos originales, pudimos encontrar coincidencias significativas en el tratamiento que Vygotski y Freire dan al tema de la conciencia (Rodríguez Arocho, 2000). Estos autores comparten: 1) el materialismo histórico como marco epistemológico y la dialéctica como lógica, 2) la tesis del origen historicocultural de la conciencia y de su estructura semiótica, 3) la tesis de una relación dinámica y dialéctica entre la conciencia personal y la social, 4) la tesis de la importancia del contexto en el proceso de significación del signo, 4) la convicción de que la educación crítica es promotora del desarrollo humano y 5) la tesis de que existe una relación compleja entre ideología, lenguaje y pensamiento. Más recientemente, hemos trabajado sobre el valor de la pedagogía crítica para la problematización de conceptos educativos (Rodríguez Arocho, 2010c), y sobre los vínculos entre la pedagogía crítica y la psicología de la liberación, originalmente formulada por Ignacio Martín Baró (1985, 1986), la cual también comparte la mayoría de los principios arriba mencionados (Rodríguez Arocho, 2010a). Estos trabajos y el estudio de la literatura contemporánea en educación y ciencias sociales nos han convencido de que la tarea de la concienciación sobre la formación docente debe partir de un análisis crítico de los modelos que orientan la práctica formativa.

Lo anterior significa que, en el reto mayor de la concienciación por vía de la problematización, entra el reto de superar los modelos práctico-artesanal, academicista y técnico-eficientista antes descritos. Aquí es importante subrayar la idea de que lo que se busca es la superación de lo que caracteriza a esos modelos y no la eliminación de sus componentes. Se reconoce la importancia de las experiencias prácticas

en la formación, así como la preparación teórica sólida en las materias a enseñar y el dominio de la didáctica. No obstante, estos se ven como elementos que, junto con otros, conforman una unidad dinámica.

El otro reto mayor es combinar el lenguaje de la crítica con el de las posibilidades (Flecha García, 1997). Esto quiere decir que superar estos modelos fragmentados viene acompañado con el reto de desarrollar programas con una orientación hermenéutica-reflexiva. Como se señaló previamente, este modelo debe subsanar las carencias en fundamentos filosóficos, historia, investigación, estudios culturales y transdisciplinarios que se han identificado en los programas de formación. Aquí queremos destacar que no solo se trata del contacto con los clásicos y la historia pasada, sino también en el estudio y la comprensión de los debates de la filosofía contemporánea y de las transformaciones histórico-culturales actuales.

Comentamos a continuación las capacidades que, en su caracterización del modelo hermenéutico-reflexivo, De Lella (1999, p. 9) propone como aquellas que deben construirse en la formación docente. En primer lugar, la capacidad de problematizar, explicitar y debatir desde la biografía escolar previa hasta las situaciones cotidianas, las creencias, las rutinas, las estereotipias, las resistencias, los supuestos, las relaciones sociales y los proyectos, así como los contenidos, los métodos y las técnicas. Se trata de la problematización de lo que se presenta como evidente, la importancia de articular explicaciones sobre ello y someterlas al debate fundamentado, que ponen de manifiesto la centralidad de la acción comunicativa como herramienta, cuya utilidad ha sido demostrada por los proponentes de la pedagogía crítica, desde Freire hasta sus continuadores contemporáneos.

En segundo lugar, la capacidad de reconstruir la unidad y complejidad de la propia experiencia docente contextualizada, con sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales y prospectivas. Esto implica mirar con atención los vínculos entre lo afectivo y lo cognitivo, el contexto de actividad y la subjetividad, y superar las formas de abordaje que los fragmentan.

En tercer lugar, De Lella propone compartir la reflexión personal crítica en ámbitos grupales contenedores, con coordinación operativa, para posibilitar cambios actitudinales. Esto remite al valor de la actividad dialógica y del grupo como un medio de intervención para promover la reflexión; los cambios de actitud y de comportamiento se contraponen al valor del trabajo individual aislado y desvinculado que ha caracterizado al trabajo docente.

En cuarto lugar, propiciar imprescindibles espacios de investigación cualitativa y con participación protagónica de los docentes, utilizando métodos diversos. Entre ellos resultan muy valiosos los etnográficos, tales como cartas, bitácoras personales, diarios de campo, testimonios orales, casos reales o simulados, documentales y dramatizaciones. El valor de la investigación como herramienta en la formación docente comienza a tomar un giro que potencia la capacidad para promover cambios individuales y colectivos, por lo que elaboraré sobre el tema en la próxima sección.

En quinto lugar, favorecer la exogamia y ampliar la perspectiva, a fin de lograr cierta distancia óptima de análisis. Se refiere a la necesidad de transdisciplinaridad, de hibridación disciplinar, por la que han abogado varios autores en la pedagogía crítica. El reclamo es para abrir un espacio a la dialéctica, en reconocimiento a los aportes que perspectivas diferentes a la nuestra pueden hacer a la comprensión de un problema. Debe quedar claro que no se trata de promover un eclecticismo sincrético en el que todo vale, sino de un examen crítico que pueda integrar, en una totalidad coherente, lo que es filosóficamente congruente.

Finalmente, De Lella propone leer, para tratar de interpretar las vertiginosas imágenes de la postmodernidad e intentar interpretar los signos de los tiempos. Las transformaciones históricoculturales que vivimos representan formas de ser y hacer diferentes a las tradicionales, y la alternativa no es negarlas o aislarse de ellas, sino buscar comprenderlas en su complejidad y actuar acorde.

Desde mi perspectiva, la orientación hermenéutica-reflexiva esbozada por De Lella que hemos comentado solo puede ejecutarse desde una práctica en que se consolidan la pedagogía crítica y la psicología de la liberación (Rodríguez Arocho, 20010a). En esta consolidación, la primera de ellas aportaría la problematización, que implica análisis, debate, diálogo y negociación de significados. Esta problematización abre posibilidades a la concienciación que, a su vez, implica el descubrimiento de las condiciones que limitan e impiden el desarrollo de las potencialidades, tanto del individuo como de la sociedad, y de nuestras propias capacidades para actuar sobre la realidad. Ese descubrimiento es una condición necesaria para un compromiso con la acción transformadora, tanto de la subjetividad como de las condiciones de vida social. Es pertinente destacar este doble nivel de la acción transformadora, el cual es central en el enfoque históricocultural. Las ideas vygotskianas de situación social del desarrollo y vivencia, que por diversas razones no han recibido el destaque que han tenido con-

ceptos a los que se ha dado un sesgo más cognitivo (como es el caso del conocido concepto de zona de desarrollo próximo), sirven para marcar el carácter subjetivo, particular y único de la vivencia de la actividad escolar (Rodríguez Arocho, 20010b). En esa vivencia particular, por vía de la problematización y la concienciación, el docente en formación puede transformar su subjetividad y hacer opciones que le den a su trabajo otro sentido que la reproducción acrítica de los arreglos sociales dominantes. Esa conciencia individual que emerge en la interacción dialógica con los textos que se leen, las conversaciones y discusiones que se tienen, los argumentos que se escuchan y responden, se vincula con otras conciencias para crear relaciones intersubjetivas. En estas relaciones y en las actividades que desde ellas se puedan realizar está una de las claves para la construcción colaborativa de una formación docente que responda a las características mencionadas del modelo hermenéutico reflexivo. Este se constituye en un vehículo para adelantar el desarrollo por vía de la educación, en el sentido propuesto por el enfoque históricocultural.

En la próxima sección presentaré algunas ideas de cómo implantar esta perspectiva e ilustraré con algunos ejemplos su aplicación.

Ideas y ejemplos de aplicación

En su aplicación a contextos educativos, el enfoque históricocultural concede un rol central a la investigación (Daniels, 2008; Gredler & Claytor Shields, 2008; Rodríguez Arocho, 2008a, 2008b). En esto se diferencia de las corrientes que han dominado la formación docente, en las cuales, como documentan algunas de las investigaciones y trabajos reflexivos que hemos citado, se le ha otorgado un papel secundario, considerándola como una asignatura o área, en lugar de una metodología permanente y transversal en el proceso educativo. En un texto reciente publicado en España, un colectivo de autores comparte sus reflexiones y experiencias de la investigación educativa como herramienta de formación docente. Recordemos el sentido que tiene la herramienta en el enfoque históricocultural, el cual destaca su utilidad para transformar la realidad y, en el proceso, transformar nuestra subjetividad. Estos autores plantean que, sin investigación, nuestro quehacer está condenado a la rutina, la tradición, la copia, la reproducción, la dependencia y la inmovilidad. Su trabajo se ancla en propuestas contemporáneas que buscan rebasar la tendencia a estudios descriptivos que asumen en sus métodos la simplicidad y aquellos que perpetúan dicotomías artificiales “entre teoría

y práctica, entre investigación y práctica docente, entre pensamiento y acción” (Imbernón et al., 2007, p. 8).

Las investigaciones desarrolladas desde este enfoque no implican una renuncia a los métodos cuantitativos, sino una mirada crítica a su significación y su uso (Arias Beatón, 2001). Se aboga por investigación que parta por el reconocimiento de los fundamentos epistemológicos en que se ancla. Se aboga por un enfoque interpretativo en el que tanto docentes como estudiantes rebasen el rol asignado de objetos de investigación y se asuman como sujetos intérpretes y agentes en los fenómenos educativos. Este tipo de investigación se conceptualiza como un proceso de indagación dirigido “a analizar situaciones educativas y/o sociales problemáticas, a formularlas, interpretarlas y comprenderlas para transformar la teoría y la práctica educativa y su repercusión en el ámbito social” (Imbernón et al., 2007, p. 21). Estudios de corte etnográfico, grupos focales, análisis de texto y análisis de discurso, análisis de registros anecdóticos y bitácoras son algunas de las estrategias metodológicas que permiten gestar esta mirada interpretativa, cónsona con el modelo hermenéutico-reflexivo en la formación docente. El trabajo de González, Moll y Amanti (2005), que ofrece una mirada compleja desde el enfoque históricocultural a las interacciones de hogar, comunidad y aula en el proceso educativo, es un excelente ejemplo de la producción investigativa bajo este paradigma.

Dentro del modelo interpretativo mencionado, un área de investigación de gran pertinencia para la formación docente es lo que se conoce como el enfoque del pensamiento del profesor. Las estrategias metodológicas mencionadas se asientan sobre el entendido de que “los pensamientos, creencias, motivaciones y decisiones del profesor afectan profundamente la práctica profesional y generan constructos que permiten una mayor comprensión de los comportamientos profesionales y, por tanto, pueden suponer un cambio de perspectiva y una aportación importante en el desarrollo de la teoría y la práctica de la formación del profesorado” (Imbernón et al., 2007, p. 21). Partiendo de este entendido, realizamos una investigación cualitativa que sigue la estrategia de indagación cooperativa. En esta participaron 40 docentes que habían participado en actividades de mejoramiento profesional para capacitarles en la aplicación del modelo constructivista, en contexto de transformación curricular en la República Dominicana (Rodríguez Arocho, Hernández Caamaño y González Pons, 2000).

El análisis de las verbalizaciones de las educadoras y educadores que participaron en el estudio reflejó un agudo nivel de autocrítica con

respecto a su dominio del marco conceptual en el que se fundamenta el proyecto de transformación educativa que se les ha encomendado implantar. Hubo consenso en que la formación, tanto a nivel teórico, como práctico, era insuficiente para desarrollar la práctica que los documentos oficiales indicaban como aquella que debía realizarse en las aulas. Esto puede ayudar a entender por qué, al analizar las estrategias pedagógicas utilizadas con mayor frecuencia, se identificaron incongruencias entre éstas y la *perspectiva* constructivista, particularmente en lo que concierne al manejo de contenidos y las formas de evaluación. En este particular, las educadoras y los educadores se perciben como subordinados a los aparatos institucionales que reglamentan la educación, con poco poder real para operar cambios significativos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En el cuadro que presentan los hallazgos del estudio, es posible identificar algunos de los indicadores que Cardelli y Dualde (2001) identificaron en su diagnóstico de la formación docente. Es particularmente significativo que esta identificación se da en el contexto de una investigación participativa, en la cual el diagnóstico no es una abstracción leída en un texto, sino el producto del conocimiento elaborado en un intercambio comunicativo. La indagación colaborativa del constructivismo, en este caso, sirvió como mecanismo para precisar problemas de diverso nivel en la formación docente por parte de los propios docentes. Estos iban desde carencias en la preparación teórica y en la didáctica constructivista hasta la conciencia del papel subordinado que tradicionalmente se asume en la práctica, con escasa participación en la toma de decisiones de política educativa y prácticas de implementación. Por supuesto, la forma en que se interpretan los resultados de esta y otras investigaciones puede generar, además de reflexión crítica, pautas de acción para transformaciones individuales y colectivas, como demuestran las investigaciones reseñadas por Imbernón y colaboradores (2007) y como se verá en el siguiente ejemplo.

La indagación colaborativa, como herramienta para la expresión y confrontación de ideas es también importante en la conformación y desarrollo de comunidades de aprendizaje (Rodríguez Arocho & Alom Alemán, 2009) y para transformar la práctica educativa (Wells, 1999). La colega Fariñas León (2005) ha realizado un trabajo a largo plazo en comunidades de aprendizaje para formación en el enfoque históricocultural en un proyecto que se ha extendido desde 1998 y en el que han participado cerca de 300 personas. Aunque la mayoría de los participantes han sido de Cuba, ha habido unos 60 docentes de

Brasil, México, Colombia, Argentina, República Dominicana y Estados Unidos, específicamente de la ciudad de Nueva York (comunicación personal con la autora).

Luego de un análisis de la situación actual del maestro y del tratamiento de otros temas relacionados, la referida autora dedica el último capítulo de su libro *Psicología, educación y sociedad: Un estudio sobre el desarrollo humano* (Fariñas León, 2005) a presentar una experiencia de trabajo en la preparación de docentes. La autora indica que asumió como hipótesis fundamental de su trabajo que, en determinadas condiciones de formación, los docentes pueden desarrollarse como intelectuales-investigadores. Expresa su convencimiento de que, para enfrentar la complejidad de las transformaciones históricoculturales antes mencionadas, hay que abandonar los modelos de formación que se orientan a un saber técnico, partiendo del supuesto de que hay que simplificarles el conocimiento para que puedan manejarlo.

La experiencia de trabajo se desarrolla en el proyecto Clínica del Maestro, donde se constituyeron comunidades de aprendizaje con el desarrollo humano como tema central. El trabajo comienza a partir del estudio crítico y la discusión de textos originales del enfoque históricocultural, con énfasis en los textos seminales de Vygotski. Estos son complementados con otros que ponen de manifiesto la amplitud y diversidad en el enfoque. Según Fariñas León (2005, pp. 196-197), las discusiones sobre los contenidos se enfocaron en las siguientes aspectos centrales: 1) la unidad de lo afectivo y lo cognitivo (vivencia) en los distintos momentos de análisis; 2) el papel de lo natural, engranado de manera dialéctica con lo cultural; 3) lo subjetivo y lo social; 4) lo general y lo particular, la norma y la desviación. Estos aspectos se examinan en el análisis no solo de los textos, sino de las situaciones que enfrentan los docentes en sus talleres de trabajo. Se busca la formulación de preguntas y la producción de respuestas desde una óptica compleja y dialéctica, como la que se ejemplifica en los textos estudiados. En las comunidades de aprendizaje en que se realizaron estas actividades, se utilizaron varias estrategias, como el análisis crítico de la obra teórica, el diagnóstico y la evaluación de situaciones en el aula a la luz de la teoría, el diseño de situaciones concretas de aprendizaje, y proyectos individuales y grupales de aplicación. Se incluyó, en las discusiones, el tema de “la proyección de la investigación científica desde el punto de vista históricoculturalista, considerando sus características emblemáticas” (p. 200), lo cual afirma el uso de la investigación en la formación del profesorado, discutido antes. Las tareas requeridas a los docentes

en formación fueron planteadas a manera de problemas, unas veces científicos y otras profesionales. La solución a estos problemas se realizaba mediante discusiones grupales, la redacción de ensayos críticos y el diseño y la realización de acciones prácticas de transformación. Se requería la presentación de los problemas y las soluciones en eventos científicos o foros de discusión laboral, con lo que el trabajo realizado de investigación-acción era realizado desde sus fases iniciales de planteamiento de problemas hasta las fases finales de divulgación y aplicación. El conjunto de las actividades mencionadas se realizó a partir de los siguientes principios: “el carácter activo del sujeto en el aprendizaje, el principio de personalidad, el de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo y de la unidad entre la actividad y la comunicación” (p. 200).

Entre los indicadores de desarrollo en la formación, Fariñas León destaca: la elaboración personal, que se expresó en la flexibilidad en los puntos de vista y las acciones derivadas de dicha flexibilidad. También menciona la criticidad, la independencia de criterio y la originalidad en la elaboración de las tareas. En esta producción, observó concienciación, capacidad para generalizar y razonar. No obstante, estos logros representaron un duro trabajo para superar algunas limitaciones en la formación previa. Entre estas, la autora menciona, específicamente, una pobre cultura humanística y un pobre dominio de lógica dialéctica. A su juicio, estas carencias explicaban, en cierta medida, “la comprensión simplificada, parcial o lineal de la concepción histórico-culturalista, de su reducción a un esquema de lógica formal” (p. 201). Fariñas León señala como expresiones de este tipo de dificultad: 1) la valoración unilateral o paradigmática del papel de la mediación, es decir, de la hiperbolización de sus consecuencias operacionales, al estilo del positivismo; 2) la separación de un concepto o principio de la concepción como totalidad, como, por ejemplo, el uso del concepto de la zona de desarrollo próximo al margen de los conceptos de situación social de desarrollo y vivencia; 3) la comprensión del enfoque desde una óptica ambientalista (con una interpretación reducida del contexto); 4) la asimilación de la teoría a otras menos complejas, como el cognositivismo; 5) la contraposición mecánica del enfoque histórico-cultural a otras teorías, y 6) la asunción tácita de que la generalización del conocimiento se logra a través del estudio lineal de las características comunes de los diferentes casos o fenómenos particulares.

Las dificultades encontradas en el proceso de formar docentes en el enfoque históricocultural ponen de manifiesto la fuerza de las experiencias previas, tanto en la formación inicial como en las escue-

las. La intervención descrita, como otras que, en la misma dirección, tendrán que enfrentar modos culturales y sociales muy arraigados. En ese enfrentamiento, se pone en juego no solo lo que la formación históricocultural aporta, sino las subjetividades constituidas, a quienes se les ofrece como una herramienta de cambio. La conclusión de Fariñas León es que habrá variabilidad individual en el modo de asumir el enfoque históricocultural y que cada uno de los actores sociales en el grupo aporta a su propio desarrollo y al del colectivo. Concluye el recuento de su experiencia de trabajo dando cuenta del desarrollo de una docente particular para ejemplificar las constantes dinámicas entre lo afectivo y lo cognitivo, lo individual y lo social, la teoría y la práctica, lo actual y lo posible.

En las dos experiencias descritas, se destaca la relación entre comunicación y actividad como fundamental en el proceso de formación. Se ha destacado la función del lenguaje en el pensamiento y la unidad que este forma con lo afectivo. Se ha destacado, también, la naturaleza históricamente situada y socialmente mediada de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Estos elementos se observan en incorporaciones del enfoque históricocultural que están documentadas en la literatura y a cuya lectura y discusión crítica invitamos. Referimos concretamente el trabajo de Agramonte del Sol & Mena Martín (2006), titulado *Enfoque históricocultural y de la actividad en la formación del licenciado en enfermería*, y el de Maturano Longarezi, Sampaio Araújo & Ferreira (2007), titulado *La psicología históricocultural en la formación del profesional docente*. El primero, desarrollado en Cuba, pone énfasis en la articulación de lo social y lo individual en los procesos educativos y en la necesidad de cuestionar los modelos tradicionales que no le dan al docente injerencia en su proceso de formación que, a fin de cuentas, es mucho más que un proceso de adquisición de conocimiento y destrezas, como hemos argumentado a lo largo de este trabajo. El segundo trabajo, desarrollado en Chile, enfatiza la unidad de teoría y práctica, y propone un modelo de formación que parte de: 1) la participación activa del profesor en su propio proceso formativo, 2) un abordaje a la investigación que saca al docente de su rol de objeto de estudio y lo coloca como sujeto y colaborador, 3) la escuela como locus de la formación docente, y 4) las actividades grupales como mediadoras de la formación. Ambos trabajos ponen en práctica las proposiciones del enfoque históricocultural que examinamos en la sección anterior y, como es de esperar, coinciden en su metodología con algunos de los ejemplos dados en esta sección.

Conclusión y reflexiones finales

El análisis realizado permite concluir que el concepto de formación docente es un producto históricocultural que ha sufrido transformaciones, y que cada transformación muestra formas de práctica. Dichas prácticas reflejan modelos epistemológicos, las ideologías y los saberes dominantes en determinados momentos históricos. La actual coyuntura histórica nos coloca en un momento de profundas transformaciones históricoculturales con consecuencias que revelan que los modelos de formación docentes son inadecuados para enfrentar la complejidad que caracteriza los nuevos tiempos. En consecuencia, se impone la necesidad de examinar críticamente los modelos tradicionales y de trabajar con modelos que reconozcan la complejidad y asuman en la práctica el sentido de lo histórico, lo cultural y lo social. El estudio reflexivo y crítico del enfoque históricocultural permite argumentar que se trata de un marco conceptual que hace posible construir una formación distinta, que exprese su conciencia social y asuma responsabilidad en los procesos de transformación sociocultural.

El examen realizado de los retos y de algunas propuestas de acción para un modelo de formación hermenéutico-reflexivo fundamentado en el enfoque históricocultural no cobra su fuerza de nuestro dominio teórico y metodológico del modelo (lo cual es, sin duda, indispensable), sino del convencimiento de que este ofrece alternativas de transformación individual y social que ameritan nuestro empeño y esfuerzo. Este convencimiento obliga a un compromiso, que cada quien asumirá en la medida de sus deseos y posibilidades.

En un texto titulado *Educación, compromiso social y formación docente*, Bustamante Rojas (2006) define ese compromiso como “una toma de posición por parte del individuo respecto a las alternativas que los distintos acercamientos discursivos le proponen” (p. 1). Debemos ser conscientes de que el modelo por el que optemos no solo porta modos de comunicar teorías y prácticas, sino formas de percibir, pensar, sentir y hacer la educación. En el caso de los formadores de formadores, la elección es, pues, no solo por contenidos y formas a enseñar, sino por el diseño de persona, de subjetividad, a la que queremos dar forma. No creo que haya una responsabilidad mayor. El reto es decidir cómo la asumimos.

REFERENCIAS

- Acanda, J. (s.f.). *La problemática del sujeto y los desafíos para la teoría de la educación*. Recuperado de <http://biblioteca.filosofia.cu/>
- Agramonte del Sol, A. & Mena Martín, F. (2006). Enfoque históricocultural y de la actividad en la formación del licenciado en enfermería. *Revista Cubana de Enfermería*, 22(2).
- Alba Rico, S. (2007). Para una psicología del consumidor: En I. Dobles Oropeza, S. Baltodano Arróliga, S. & L. Zúñiga, L. (Eds.), *Psicología de la liberación en el contexto de la globalización neoliberal: Acciones, reflexiones y desafíos* (pp. 3-20). San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Arias Beatón, G. (2001). *Evaluación y diagnóstico desde el enfoque históricocultural*. Sao Paulo: Carnielo.
- Baquero, R. (1998). La categoría de trabajo en la teoría de Vygotski. *Psyché*, 7.
- Baquero, R. (2007). Los saberes sobre la escuela: Acerca de la producción de saberes sobre los límites de lo escolar. En R. Baquero, G. Dicker & G. Frigerio, G. (Eds.). *Las formas de lo escolar* (pp. 79-98). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Baquero, R. (2012). El sujeto en situación, las formas educativas y los límites de la formación en Psicología. Conferencia magistral dictada en el *Simposio Damos clases, ¿pero enseñamos? Retos a la educación en psicología*, 17 de marzo de 2012.
- Baquero, R., Diker, G. & Frigerio, G. (Eds.). (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Baquero, R., Pérez A. & Toscano, A. (Eds.) (2008). *Construyendo posibilidad: Apropriación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1999). *Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Bourdieu, P. & Passerson, J. C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del proceso de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19,13-50.
- Bruner, J. S. (1962). Prologue. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bustamante Rojas, A. (2006). Educación, compromiso social y formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(4). Recuperado de <http://www.rieoei.org/opinion16.htm>
- Capra, F. (1982). *The turning point: Science, society and the raising culture*. New York: Simon & Schuster.

- Cardelli, J. J. & Duhalde, M.A. (2001). Formación docente en América Latina: Una perspectiva político-pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 38-45.
- Chaklin, S., Hedegaard, M. & Jensen, U. J. (1999). *Activity theory and social practice: Cultural historical approaches*. Denmark: Aarhus University Press.
- Cuenca, R. (2003). La formación docente en América Latina y El Caribe: Tensiones, tendencias y propuestas. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docente_america_latina_caribe_tensiones_tendencias.pdf
- Cuenca, R., Nucinki, N. & Zavala, V. (2007). *Nuevos maestros para América Latina*. Buenos Aires: Morata.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. New York: Routledge Falmer.
- Daniels, H. (2008). *Vygotski and research*. New York: Routledge.
- Daniels, H., Cole, M. & Wertsch, J. V. (Eds.). *The Cambridge companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press.
- Davydov, V. V. (1995). The influence of L.S. Vygotski on education theory and research. *Educational Researcher*, 24, 12-21.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de formación docente. Ponencia en el I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, Lima, Perú. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Del Río, P. & 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). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Duhalde, M. A. (2008). *Pedagogía crítica y formación docente*. M. Godotti, M. V. Gómez, M., J. Mafra & A. Fernández de Alentar, A. (Comp.), *Paulo Freire: Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Engerström, Y., Miettinen, R. & Punamaki, R. L. (Eds.). (1998). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fariñas León, G. (2005). *Psicología, educación y sociedad: Un estudio sobre el desarrollo humano*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Feld, V. & Eslava-Cobo, J. (2011). *La perspectiva históricocultural de Vygotski y la neuropsicología*. Buenos Aires: Noveduc.
- Fernández Durán, R. (1997). Contra la Europa del capital y la globalización económica. En J. Goikoetxea Piérola & J. García Peña, 1997. *Ensayos de pedagogía crítica* (pp. 83-118). Caracas, Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.
- Flecha García, R. (1997). Los profesores como intelectuales: Hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI. *Revista Interuniversitaria de Formación Profesional*, 29, 67-76.
- Gerdler, M. E. & Claytor Shileds, C. (2008). *Vygotsky's legacy: A foundation for research and practice*. New York: Guilford Press.

- Giroux, H. (1992). *Border crossing: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture and schooling*. Boulder: Westview.
- Gorodokin, I. C. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5), 1-10.
- González, N. Moll, L. & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities and classrooms*. New York: Cambridge University.
- Greco, M. B. (2011). *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Buenos Aires: Noveduc.
- Harvey, D. (1990). *The condition of postmodernity*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Huertas, J.A., Rosa, A. & Montero, I. (1991). La troika: Un análisis de la escuela sociohistórica de Moscú. *Anuario de Psicología*, 51, 113-128.
- Imbernón, F. (Ed.). (2003). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical pedagogy* (2da. ed.). New York: Peter Lang.
- Leontiev, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal Editor.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. MA: Harvard University Press.
- Luria, A. R. (1979). *The making of a mind: A personal account of soviet psychology*. (M. Cole & S. Cole, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lyotard, J. (1984). *The postmodern condition*. UK: Manchester.
- Martín Baró, I. (1985). *Acción e ideología: Psicología social desde Centroamérica*. San Salvador, El Salvador: Universidad Centro Americana José Simeón Cañas.
- Martín Baró, I. (1986). Hacia una psicología de la liberación. *Boletín de Psicología- Universidad Centroamericana*, 22, 219-231.
- Maturano Lagarezi, A., Sampaio Araújo, E. & Ferreira, S. (2006). *Estudios Pedagógicos*, 32(2), 199-211.
- McLaren, P. (1989). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy*. New York: Longman.
- McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. New York: Routledge.
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- Méndez Álvarez, J.M. (2001). *Entender la didáctica, entender el curriculum*. Madrid: Miño y Dávila.
- Moll, L. (1990). (Ed.). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp.59-88). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Montero, M. (2007). La problematización como aspecto crítico en el proceso de liberación. En I. Dobles Oropeza, S. Baltodano Arróliga, S. & L. Zúñiga, L. (Eds.), *Psicología de la liberación en el contexto de la globalización neoliberal: Acciones, reflexiones y desafíos* (pp. 216-229). San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Ovejero Bernal, A. (2002). Globalización, escuelas y nuevas formas de exclusión. *Aula Abierta*, 79, 153-175.
- Pascual, E. (1999). Informe de la formación de profesores de pre y postgrado desde las instituciones formadoras más importantes de América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 229-270.
- Pérez Gómez, A. I. (1997). Socialización y educación en la era posmoderna. En J. Goikoetxea Piérola & J. García Peña (Eds.). *Ensayos de pedagogía crítica* (pp.45-65). Caracas, Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.
- Rodríguez Arocho, W. C. (1998). La perspectiva constructivista en la educación. *Pedagogía*, 32, 6-20.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2000). El tema de la conciencia en la psicología de Vygotski y la pedagogía de Freire: Implicaciones para la educación. En A. Villarini Jusino, D. Schipani & F. Noriega (Eds.), *Actas del 10mo. Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento: Globalización, pensamiento crítico y pedagogía de la liberación* (pp. 178-192). Universidad de Puerto Rico: Proyecto para la Enseñanza de Destrezas de Pensamiento.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2006). El constructivismo: Una invitación al análisis de sus antecedentes, vertientes y críticas, *Pedagogía*, 39, 12-28.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2007) ¿Qué es la perspectiva históricocultural?. *Creemos: Revista Hispano-americana de Educación y Pensamiento*, 9(1), 67-76.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2008a). Los aportes de Lev S. Vygotski a la investigación educativa. *Revista de Psicología*, 4(8), 43-60.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2008b). La investigación educativa en América Latina: Cuatro desafíos y algunas ideas para enfrentarlos. *Pedagogía*, 41(1), 11-24.
- Rodríguez-Arocho, W. C. (2010a). Psicología de la liberación y pedagogía crítica: Un examen de sus aportes y retos. *Pedagogía*, 43,13-34.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2010b). Los conceptos de vivencia y situación social del desarrollo: reflexión en torno a su lugar en el modelo teórico de Lev. S. Vygotski. En S. Aburto Morales & C. Meza Peña (Comps.), *Tutoría para el desarrollo humano: Enfoques* (pp. 73-92). Monterrey, México: Universidad de Nuevo León.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2010c). El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Actualidades Investigativas en Educación*. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2010/archivos/calidad.pdf>
- Rodríguez Arocho, W. C. & Alom, Alemán, A. (2009). El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. En

- Actualidades en Investigación Educativa*, Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/esp-2009/comunidad.php>
- Rodríguez Arocho, W. C., Hernández Caamaño, L. M. & González Pons, S. (2000). Indagación colaborativa del constructivismo: Una alternativa para fortalecer la agenda de transformación curricular en la República Dominicana, *Pedagogía*, 34, 20-37.
- Torres, R. M. (1996). *Formación docente: Clave de la reforma educativa*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Torres, R. M. (1999). Nuevo rol docente: Qué modelo de formación para qué modelo educativo. En Fundación Santillana (Ed.), *Aprender para el futuro: Nuevo marco para la tarea docente*. Madrid: Fundación Santillana.
- Toulmin, S. (1990). *Cosmopolis: The hidden agenda of modernity*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Valsiner, J. & Rosa, A. (Eds.). (2007). *The Cambridge handbook of sociocultural research*. New York Cambridge University Press.
- Vygotski, L. S. (1927/1991). *El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica*. En L.S. Vygotsky: *Obras Escogidas, Tomo I*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. S. (1931/1995). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. En L. S. Vygotski: *Obras Escogidas, Tomo III*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. S. (1934/1993). *Pensamiento y lenguaje*. En L. S. Vygotski: *Obras Escogidas, Tomo II*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Wells, G. (1999). *Dialogical inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education*. New York: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V., (Ed.). (1985). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zambrana-Ortiz, N. (2011). *Pedagogy in (E)Motion: Rethinking spaces and relationships*. Países Bajos: Springer.

Este artículo se recibió en la Redacción de Pedagogía en octubre de 2012 y se aceptó para su publicación ese mismo mes y año.