

LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL DE LA ACTIVIDAD COMO ARTEFACTO MEDIADOR PARA CONSTRUIR INTERVENCIONES E INDAGACIONES SOBRE EL TRABAJO DE PSICÓLOGOS EN ESCENARIOS EDUCATIVOS

*Cristina Erausquin**

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar categorías de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como *caja de herramientas* para construir indagaciones e intervenciones vinculadas al trabajo de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. En el marco de problemas cruciales de *agenda psicoeducativa*, como el de las *unidades de análisis*, se introduce la Teoría de la Actividad en su primera, segunda, tercera generación y “más allá”, como Engestrom caracterizó su desarrollo histórico. Se presentan similitudes y diferencias con conceptualizaciones de autores de perspectivas sociocultural e historicocultural originadas en el pensamiento de Vygotsky, como las de Cole, Wertsch, Chaiklin, Daniels y Edwards, tanto en relación con la Psicología del Desarrollo como con el *giro relacional en la experticia*. Se despliega la Teoría como *artefacto mediador* para construir

* Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO) y Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

Profesora de Psicología Educacional Cátedra II, Facultad de Psicología (UBA).
Profesora de Psicología Educacional, Facultad de Psicología (UNLP). Directora de Proyectos (UBACYT). E-mail: cristinaerausquin@yahoo.com.ar.

investigaciones psicoeducativas en curso sobre temas como *violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores y configuraciones de apoyo entre Educación Especial y Escuela Común*. Finalmente, las conceptualizaciones y figuras diseñadas por Engestrom y Yamazumi, en la *post-generación* de la Teoría, permiten analizar procesos de vinculación e intercambio entre universidad y escuelas, para la inclusión y calidad educativas, en los que participan psicólogos en formación y formadores de la Universidad Nacional de La Plata.

Palabras clave: teoría de la actividad, psicología educacional, desarrollo, intervenciones.

Abstract

The aim is to present categories of Cultural-Historic-Activity-Theory as a *tools cage* for the building of research and interventions related to Psychologists and other agents' work in educational stages. In the frame of central problems of the *psycho-educational agenda*, as the *units of analysis*, the Activity Theory is introduced in its first, second and third generation and beyond, as Engestrom depicted its historical development. Similarities and differences are presented between Activity Theory and conceptualizations of different authors of socio-cultural and cultural-historic perspectives, both founded on Vygotsky thought, linked to Development Psychology and to the relational shift in expertise, as those from Cole, Wertsch, Chaiklin, Daniels and Edwards. The Activity Theory is displayed as *a mediating artifact* for building current psycho-educational research about subjects as school's violence from the perspective of social actors and supportive configurations between Special Education and Common School. At last, figures and conceptualizations drawn by Engestrom and Yamazumi in the *post-generation* of the theory, allow analysing processes of linking and exchanging between university and schools for educational enhancement and inclusion, in which psychologists in modeling and tutors of La Plata National University are participating.

Keywords: Activity Theory, Educational Psychology, development, interventions.

El trabajo tiene como objetivo desarrollar un marco de discusión sobre la generatividad de la Teoría de la Actividad para la investigación e intervención psicoeducativa, articulando núcleos de problemas de la agenda contemporánea de la disciplina (Erausquin, 2007). Entre ellos se encuentran:

- la consideración de la Psicología Educacional como *disciplina estratégica*, unida a la constitución de la escuela como institución moderna y su redefinición en la crisis contemporánea del sentido de la experiencia escolar.
- Los procesos de escolarización y la constitución del *alumno como sujeto/objeto de la Psicología Educacional* y la necesidad de desnaturalizar nuestra mirada sobre la escuela, sobre los niños y adolescentes que se constituyen como alumnos, y sobre las prácticas y discursos de los psicólogos que trabajan en ese contexto.
- La *crítica histórica* a la Psicología Educacional y la *cuestión epistémica* de articulación de conocimientos y prácticas psicológicas y educativas, para superar reduccionismos y aplicacionismos que legitimaron políticas de gobierno del desarrollo de sujetos y poblaciones.
- Los *efectos* de los *usos* de categorías e instrumentos conceptuales y metodológicos sobre las decisiones acerca de la inclusión/exclusión social de sujetos, sobre la diversidad y calidad de prácticas de aprendizaje, enseñanza, convivencia y construcción de sentido de la experiencia.
- Finalmente, las *Unidades de Análisis* para el estudio de los problemas y de las intervenciones de diferentes actores en los escenarios escolares.

Bajo la consideración de tales núcleos: ¿puede la Psicología Educacional enriquecer las reflexiones individuales y colectivas sobre las prácticas educativas, e incluso impulsar prácticas alternativas?

La complejidad del problema que ello involucra no exime del compromiso con su posibilidad, que depende de la toma de conciencia del carácter no neutral de las producciones, de nuestro propio carácter situado como sujetos de reflexión crítica, de nuestra propia constitución como sujetos “sujetados” a condiciones de visibilidad y

enunciación, de nuestra implicación y participación –“tomando parte” y “siendo parte”– de dispositivos de formación y actuación profesional.

En esta oportunidad, propongo aportar elementos para la discusión estratégica de la disciplina con la Teoría de la Actividad, en sus tres generaciones y más allá (Engeström, 2009), como *artefacto mediador* para el enriquecimiento conceptual y metodológico de la indagación e intervención psicoeducativa. El trabajo comienza con una breve esquematización de las tres generaciones de la Teoría, de Vygotsky a Engeström. Continúa con la problematización de categorías dominantes en la Psicología del Desarrollo que genera la Teoría, para luego incorporar la fertilidad de las *tres generaciones* para el análisis de problemas y diseño de categorías en campos de indagación relevantes en nuestro medio. Seguidamente, retoma desarrollos de Engeström de la última década *sobre aprendizaje expansivo* y finalmente, señala aportes específicos que articulan la *tercera y la post-generación* con reflexiones originadas en agencias relacionales entre universidad y escuelas.

Teoría de la Actividad: primera, segunda y tercera generación. De Vygotsky a Engeström

Las reformulaciones contemporáneas de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad efectuadas por Yrgö Engeström han sido adoptadas en diferentes investigaciones psicoeducativas en nuestro contexto socio-histórico-cultural, tanto para la comprensión de prácticas de intervención sobre el aprendizaje en las escuelas, como para la construcción del conocimiento y competencia profesional de agentes socio y psico educativos.

El análisis de *sistemas de actividad*, cuyos objetos y motivos dan sentido a las acciones de los agentes, ha sido frecuentemente articulado con el de los modelos mentales de intervención sobre situaciones problema que construyen y modifican dichos agentes en su accionar profesional (Erausquin y Basualdo, 2005; Larripa y Erausquin, 2008). La publicación de *Pensamiento y Lenguaje* de Vygotsky (1986), impulsó a psicólogos americanos y europeos a

conceptualizar nuevas *unidades de análisis* que dieran al contexto un papel central en la constitución y explicación del comportamiento humano individual. La *actividad* como unidad de análisis del desarrollo fue formulada por el psicólogo Alex Leontiev a fines de los setenta y reformulada por Yrjo Engeström (1987, 2001), quien considera que la teoría ha evolucionado a través de *tres generaciones de investigación*.

La *primera generación* se basa en la idea vygotskyana de *mediación cultural*, concibiéndose a toda acción humana mediada por instrumentos y orientada hacia objetos. La idea fue cristalizada por Vygotsky (1988: 40) en el modelo triangular de “un acto complejo y mediado” expresado comúnmente como la tríada de sujeto, objeto y artefacto mediador. Según Engeström (2001), la primera generación permite superar el dualismo cartesiano individuo-sociedad: el individuo no podrá ser entendido sin sus instrumentos culturales y la sociedad no podrá ser entendida sin la agencia de individuos que usan y producen dichos artefactos. Pero la unidad de análisis vygotskiana queda circunscrita allí a acciones individuales.

La *segunda generación* supera esa limitación, a partir de los desarrollos de Leontiev sobre la actividad, con su elaboración de la noción de objeto y del carácter central del objeto para el análisis de los motivos. Según este enfoque, retomado por Engeström (2001), la actividad es una formación colectiva y sistémica con una compleja estructura mediadora. Un *sistema de actividad* produce acciones y se desarrolla por medio de ellas; pero la actividad no se reduce a acciones, con un principio y un fin determinados en el tiempo de los individuos o grupos. Los sistemas de actividad evolucionan durante períodos de tiempo sociohistórico, adoptando la forma de instituciones u organizaciones. En su ejemplo de la “caza colectiva” Leontiev (1981) mostró cómo la “división del trabajo” produce la diferenciación crucial entre acción individual y actividad colectiva.

Cuando los miembros de una tribu están cazando, cada uno tiene objetivos separados y está a cargo de distintas acciones. Algunos espantan a una manada de animales para que corra hacia otros cazadores [...] y otros tienen otras tareas. Estas acciones tienen objetivos inmediatos,

pero el motivo real se encuentra más allá de la caza: es obtener comida y vestimenta: sobrevivir. Para comprender por qué son significativas las acciones separadas es necesario comprender el motivo que hay detrás de toda la actividad. (Leontiev, 1981: 62-63)

Engeström (1987) enfoca la segunda generación representando en la expansión del triángulo vygotskyano los elementos colectivos del sistema de actividad, añadiendo a la relación sujeto-objeto los instrumentos de mediación, la comunidad, las reglas y la división del trabajo y destacando la importancia de analizar sus interacciones y conflictos. Con ello, pretende posibilitar el examen de sistemas de actividad –en los que toman parte y de los que son parte los sujetos– en el macronivel de lo colectivo y de la comunidad, en lugar de concentrarse exclusivamente en el micronivel del actor individual o de relaciones diádicas. Engeström se basó en Il'énkov para destacar la importancia de las contradicciones en los sistemas de actividad como fuerza impulsora del cambio y el desarrollo. En la Rusia de los años treinta, los sistemas de actividad estudiados fueron el juego y el aprendizaje de los niños, ya que las contradicciones de la actividad colectiva eran difíciles de abordar en dicho contexto político. Desde los setenta, la teoría es recontextualizada por investigadores de Occidente y Oriente y el *trabajo* como actividad es enfocado por la investigación. Desde su fundación por Vygotsky, el enfoque histórico-cultural fue considerado un discurso del desarrollo “vertical” de las “funciones psicológicas superiores” (Vygotsky, 1988: 193). En 1999, Michael Cole (Daniels, 2003) enuncia su crítica histórica de la segunda generación de la Teoría de la Actividad, en el sentido de que resulta insensible a la diversidad cultural.

La *tercera generación* de la teoría se crea entonces para desarrollar herramientas para el diálogo, la múltiple perspectiva de diferentes voces y las redes de sistemas de actividad interactuantes. Formulada por Engeström (2001) toma a dos sistemas de actividad como unidad mínima de análisis para estudiar procesos de aprendizaje inter-organizacional, capturando tensiones y contradicciones intra e inter-sistemas de actividad:

La actividad se realiza mediante una constante negociación, orquestación y lucha entre las distintas metas y perspectivas de los participantes. El objeto y el motivo de una actividad colectiva son un mosaico en constante evolución, una pauta que nunca se establece por completo. [...] El objeto de la actividad es un *blanco en movimiento* no reducible a objetivos conscientes a corto plazo. (Daniels, 2003: 132-133)

La Teoría de la Actividad es la base del análisis del *aprendizaje expansivo* innovador porque: a) “es contextual y está orientada hacia la comprensión de prácticas locales históricamente específicas, sus objetos, sus artefactos mediadores y su organización social”; b) “está basada en una teoría dialéctica del conocimiento y del pensamiento centrada en el potencial creativo de la condición humana”; c) “es una teoría del desarrollo que intenta explicar cambios cualitativos que se dan con el tiempo en las prácticas humanas e influir en ellos” (Daniels, 2003: 133). Para Cole y Engeström (2001), el “ciclo expansivo” representa una relación cíclica entre la interiorización y la exteriorización, en un sistema de actividad en constante cambio. Su pensamiento refleja una *teoría cultural de la mente*, en la cual la cognición se distribuye entre formas de actividad conjunta próximas y a distancia y el pensamiento se da tanto entre individuos como dentro de ellos. El “ciclo expansivo” comienza con un cuestionamiento por parte de individuos o grupos de la práctica consagrada, que se expande gradualmente hasta formar un movimiento colectivo o nuevo sistema. El trabajo de Engeström (2001) supone a la investigación vinculada a la intervención. En su enfoque, las intervenciones permiten la construcción de nuevas “instrumentalidades” y la producción de nuevos objetos mediante la *exteriorización* de nuevas formas de actividad. Resume la “tercera generación” en cinco principios:

- 1º) la *unidad mínima de análisis* es un sistema de actividad en relación con otro/s sistema/s de actividad: acciones individuales y grupales subordinadas y entrelazadas solo se comprenden en relación con sistemas vinculados a otros sistemas.
- 2º) La *división del trabajo* en una actividad crea distintas posiciones para los participantes, e implica múltiples puntos

de vista, intereses y tradiciones; la *multiplicidad de voces o multivocalidad* de los sistemas, multiplicada en redes de interacción, permite vislumbrar fuentes de problemas y prácticas de negociación.

- 3°) El *carácter histórico* de los sistemas, que se conforman y transforman durante largos períodos de tiempo, requieren estudiar la historia local de la actividad, sus objetos y los instrumentos conceptuales y materiales que le han dado forma.
- 4°) Las *contradicciones* que acumulan los sistemas de actividad son fuentes de cambio y desarrollo de sistemas abiertos; las nuevas tecnologías u objetos introducidos provocan contradicciones que abren la posibilidad de acciones innovadoras.
- 5°) La posibilidad de *transformaciones expansivas* en los sistemas de actividad a partir de esfuerzos colectivos y deliberados por superar las contradicciones conduce, en algunos casos, al surgimiento de un objetivo nuevo y a un esfuerzo en colaboración para producir cambio.

Daniels (2003: 137) señala que “Un ciclo completo de transformación expansiva se puede concebir como un viaje colectivo por la zona de desarrollo próximo de la actividad”. Daniels (2003), Engeström (2001b) y otros autores destacan la necesidad de construir herramientas conceptuales para abordar el *aprendizaje profesional inter-organizacional*, y superar tanto modelos clásicos individualistas, como modelos contextualistas poco sensibles al carácter conflictivo del aprendizaje, como los del andamiaje experto-novato.

Teoría de la Actividad y Psicología del Desarrollo.

Dimensión vertical y horizontal

Engeström enfoca (1996) la reconceptualización del desarrollo psíquico y cognitivo a lo largo de tres ejes: 1) en lugar del logro benigno de la madurez y la experticia, el desarrollo debe ser visto como el rechazo parcialmente destructivo de lo viejo; 2) en lugar de la transformación individual, el desarrollo debe ser visto como la transformación colectiva; c) en lugar de un movimiento vertical a través de niveles, el desarrollo debe ser visto como un movimiento horizontal a través de fronteras.

A su juicio, Vygotsky, tanto como Piaget, tienden, a reflejar un pensamiento evolutivo vertical, en el cual diferentes tipos cualitativos de actividad parecen estadios fijos de una escala normativa. Desde el punto de vista de la *historicidad*, el rasgo clave de los ciclos expansivos es que sus cursos no están definitivamente predeterminados en un desarrollo unilineal. No puede decidirse qué es lo más avanzado usando escalas fijas externamente dadas. Un sistema de actividad es, por definición, una formación multi-vocal. Un ciclo expansivo de aprendizaje es una re-orquestación de dichas voces y puntos de vista de diferentes participantes, facilitada cuando son vistas sobre el fondo de sus antecedentes históricos. La dimensión horizontal se centra en el *diálogo* como búsqueda discursiva de significados compartidos en actividades orientadas a objetos. Wertsch (1991) ha sido uno de los primeros en introducir los conceptos de Mikhail Bakhtin (1982) sobre *dialogicidad* para expandir el marco conceptual de Vygotsky. En los años noventa, la inmersión de la Teoría de la Actividad en esfuerzos por comprender diferencias y choques culturales, dentro y fuera de las escuelas y ambientes de trabajo, así como la investigación empírica de redes de actividades, hicieron crecer la dimensión horizontal del desarrollo. El concepto de “cruzar fronteras” (*crossing the boundaries*) emergió como herramienta del desarrollo en escenarios de trabajo (Engeström, 2001).

Por otra parte, Engeström sostiene que la dimensión vertical del aprendizaje y la cognición siguen siendo relevantes. Los estudios del aprendizaje innovador que solo operan con nociones horizontales “aplanadas” de la cognición, fracasan en la exploración de potencialidades complementarias y de limitaciones de los diferentes modos mediacionales. Los argumentos que defienden la importancia de la dimensión vertical a veces han sido interpretados como un retorno a modelos determinísticos del desarrollo, con una sucesión fija de estadios con meta final fija. ¿Pero es ello necesario? Para Engeström es significativo que Vygotsky no ofrezca una “progresión de estadios culturales” hacia formas superiores de comportamiento humano. Sus comparaciones están siempre hechas con respecto a algún sistema particular de comportamiento mediado por signos: la memoria, el conteo de números, la escritura, y cada uno de ellos tiene su propio curso de desarrollo.

Los procesos superiores evolucionan de los rudimentarios a los avanzados, pero no hay ninguna *necesidad* de que todos los sistemas funcionales que caracterizan la conducta de un individuo sean sincrónicos. Los niveles del aprendizaje representan procesos generales de formación de sistemas funcionales que aparecen en diversas combinaciones e interjuegos, en una variedad de tareas, pero siempre en contexto y situación. Hay una jerarquía en el conjunto, pero no una necesidad inherente al uso de los recursos en un orden específico; lo que resulta compatible con la idea de Wertsch de *heterogeneidad a pesar de la jerarquía genética* (1991). Es importante evitar las secuencias impuestas por la matriz evolutiva moderna, sin evitar la historia. Las diferencias de cognición entre culturas, grupos sociales y dominios no pueden ser naturalizadas, sin analizar seriamente el desarrollo histórico que las produce. La noción relativista de que no deberíamos formular juicios de valor sobre cuál cognición es mejor, es confortable para el discurso “políticamente correcto”, pero ignora la realidad de que en todos los dominios de la práctica social, se formulan juicios de valor y se toman decisiones.

Como plantean en un trabajo relativamente reciente Cole y Gajdamashko (2009), las teorías del desarrollo se encuentran en una oportunidad histórica de aprender unas de otras, entre Oriente y Occidente, para evaluar lo común en sus orígenes y entender sus divergencias, cruzando las fronteras que las separan. Uno de los temas de debate es el problema del “propósito” o la *teleología* en el desarrollo. En un artículo titulado “Desarrollo como ruptura (*breaking away*) y apertura (*opening up*)”, Engeström (1996), como desafío a las teorías de Piaget y Vygotsky, discute los modos en los que el desarrollo involucra la destrucción de lo viejo como parte de la creación de lo nuevo, la relación del desarrollo individual con los cambios en el ambiente y la propia relación del individuo con su ambiente. En relación a la *zona de desarrollo próximo*, Engeström cita a Griffin y Cole (1984):

La sabiduría del adulto no provee la teleología para el desarrollo del niño. La organización social y las actividades de liderazgo proveen el espacio dentro del cual

el niño puede desarrollar nuevos análisis creativos [...] una ZDP es un diálogo entre el niño y su futuro, no el diálogo entre el niño y el pasado del adulto.

Engeström cuestiona a los investigadores del desarrollo que han comprendido a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como el proceso de “adquirir” cultura, y no el de “crearla”. A partir de entender la “teleología” como “doctrina o estudio de las causas finales, especialmente relacionadas con las evidencias del diseño o propósito en la *naturaleza*” (Oxford English Dictionary), una teoría que atribuye “mente y voluntad” a todo no resulta compatible con el enfoque científico.

Cole y Gajdamashko (2009) subrayan el término *naturaleza* porque, en la inmersión humana en la cultura, para comprender la mediación cultural que promueve el desarrollo, son centrales los propósitos, metas y valores. Los autores proponen estudiar, en el marco histórico-cultural, el proceso de desarrollo en diferentes escalas: la historia de las especies (flogenia), la historia cultural de un grupo social (historia cultural), la historia de las experiencias de cada individuo (ontogenia) y la micro-historia de los eventos que se hallan en el contexto inmediato de la vida (microgénesis). Los seres humanos ocupan un *nicho ecológico* específico, saturado de artefactos, producto de la actividad humana previa. Para Engeström (2001) un *artefacto* es un aspecto del mundo que fue incorporado a la acción humana dirigida a metas en un tiempo previo, para facilitar o dificultar el logro de las metas personales en el tiempo y circunstancias del presente. La Teoría de la Actividad, al estudiar el desarrollo, invita a enfocar simultáneamente a los individuos y a los grupos sociales de los que forman parte. Vygotsky mismo ha puntualizado ese aspecto (1988):

Hemos estudiado inadecuadamente la relación interna del infante y su entorno, si no lo hemos considerado a él mismo como un activo participante en la situación social. Admitimos –con palabras– que es necesario estudiar a la persona y el ambiente como unidad. Pero entonces, no debemos pensar que la influencia de la

personalidad tiene lugar por un lado y la influencia del ambiente, por el otro, como si actuaran fuerzas externas e independientes.

La crítica de Engeström se centra en la concentración exclusiva en la dimensión vertical, que conlleva fronteras cerradas, eliminando el movimiento horizontal a través de diferentes mundos sociales. El desafío a la teoría del desarrollo es tomar conciencia/participar del proceso de cruce de fronteras (1996). En esa línea, Engeström propone los siguientes “mecanismos potenciales” del desarrollo:

1. Breaking away (ruptura, separación). En relación a la ZDP, prefiere considerarla una zona de actividad a ser habitada y explorada, y no un estadio a ser alcanzado, ni siquiera un espacio a ser cruzado. La zona es explorada por el movimiento que se produce dentro de ella, que puede tomar diferentes direcciones y pautas. En la actividad artesanal, va de la periferia al centro; en la producción en masa la pauta dominante es lineal, en serie: y en el presente, emergen pautas de pulsación, movimiento en bandada o como amebas (*swarming amoeba-like movements*) y líneas de cruce (*crisscrossing*).
2. Los habitantes de la zona crean rutas y la intersección entre las mismas conduce a una creciente capacidad para moverse en la zona, independientemente de la particular localización o destino de los sujetos. Pero la zona no es nunca un espacio vacío para quien comienza a moverse en él. Tiene líneas de fuerza, rutas dominantes y límites construidos por los otros, que están cargados de historia y de poder. Los nuevos habitantes al mismo tiempo se adaptan a esos caminos y pelean por romperlos, con conflictos críticos y dobles vínculos.
3. La ruptura con un camino preexistente requiere una agencia expansiva, que puede alcanzarse empleando artefactos investidos con nuevos significados, como poderosos signos mediadores para el auto-control. Resulta fértil el mecanismo de *doble estimulación*, que ha sido interpretado como camino para enriquecer el desempeño en tareas específicas de resolución de problemas, subestimando su significado de construcción de agencia y voluntad.

4. Los nuevos caminos e intersecciones son diseñados, estabilizados y se tornan durables de tres modos: por medio de conflictos críticos, por medio de la autoridad y sus cambios y por medio de la reificación de artefactos y conceptualizaciones.
5. Cruzar fronteras es inherente a las múltiples actividades en las que están implicados los seres humanos y a la necesidad de moverse entre ellas. Requiere negociación y re-orquestación.
6. El *aprendizaje por expansión* como proceso gradual para ascender desde lo abstracto a lo concreto, a través de acciones específicas, es el más importante mecanismo de desarrollo.

Engeström (2009) acepta el aporte de Cole y Gajdamashko (2009) sobre la investigación contemporánea del desarrollo y sobre algunos constructos compatibles con las ideas de “ruptura” y “apertura”. Pero denuncia la escasez de programas de investigación que integren aspectos psicológicos, institucionales y sociales del desarrollo, no solo de modo observacional y retrospectivo, sino también proactivamente a través de intervenciones.

Estructuras de inter-agencialidad en sistemas de actividad y memoria social e intervención estratégica en investigaciones psicoeducativas

En la *segunda generación de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad*, Engeström sitúa objetos e intenciones de los sujetos en sistemas de interacciones multitriádicas. Las contradicciones que atraviesan los *sistemas de actividad* generan movimientos expansivos de cambio o círculos viciosos de reproducción.

Si el funcionamiento de un sistema de actividad en crisis toma la forma de un círculo vicioso, el movimiento hacia el cambio puede caracterizarse como un ciclo expansivo [...] gana fuerza la internalización de una nueva cultura de práctica, y se produce la creación de artefactos y patrones de interacción diseñándose un nuevo modelo: la externalización prevalece. (Engeström, 1987: 67)

La inter-agencialidad, según Engeström, puede producir *expansión* del aprendizaje más allá del *encapsulamiento* de disciplinas académicas y agencias profesionales. Indagaciones psicoeducativas sobre la *formación y actuación profesional de psicólogos en escuelas*, como las que exploran “violencias en escuelas” o “configuraciones de apoyo entre Educación Especial y Escuela Común” (Erausquin y otros, 2011a, 2011b, Casal y Sosa, 2011) resignifican la discusión sobre *estructuras de actividad multiprofesional e interagencial* (Engeström, 1997), que Daniels (2003) aplica a la construcción de *equipos de apoyo a enseñantes*:

“Una forma de intervención que intenta alterar el contexto sociocultural de la educación mediante el desarrollo de una cultura de resolución de problemas en colaboración con pares”, [para] “mejorar la capacidad de la escuela para responder a diversas poblaciones de estudiantes y potenciar el pensamiento colectivo” (Daniels, 2003: 198), “El trabajo con situaciones-problema es un instrumento útil en contextos de práctica, de descubrimiento y de crítica que el enfoque sociocultural de aprendizaje expansivo postula articulables con el protagonismo de los actores” (Engeström, 1999: 256).

Estructuras de inter-agencialidad. Engeström (1997) distingue *tres estructuras de inter-agencialidad*: la coordinación, la cooperación y la comunicación reflexiva. En la *coordinación*, los agentes desempeñan papeles prescriptos, teniendo cada uno un objetivo diferente y siendo el guión preestablecido lo que unifica la actividad –normativas que ordenan el trabajo psicoeducativo y *determinantes duros* que modelan regímenes de trabajo y formas de actuar de docentes y alumnos–. En la *cooperación*, los agentes se centran en el análisis y la resolución de un problema compartido y su significado; en el marco de lo prescripto por el guión, intentan conceptualizar y resolver problemas de maneras negociadas. Interaccionan entre sí, pero sin cuestionar al guión ni las reglas. En la *comunicación reflexiva*, los agentes re-conceptualizan su propia organización, sus interacciones y el propio dispositivo en el que se ordena su actividad. Problematizan objetos, guiones e interacciones a través de la *reflexión sobre la acción* (Schön, 1992), mientras que en las estructuras de coordinación y cooperación, *la reflexión es en*

la acción. Está implícita una acepción de la ZDP (Vygotsky, 1988) como área que va más allá de la comprensión y dominio individual, en la que todos aprovechan el apoyo de instrumentos e indicaciones de los otros. Es una *zona de construcción social de conocimientos, competencias e identidades* (Erausquin, 2007).

En forma compatible con la teoría de la actividad, los *enfoques socio-culturales contemporáneos* de la última década (Hedegaard y Chaiklin, 2010) estudian la formación-actuación de profesionales expertos para el trabajo con niños, jóvenes y escuelas, reconceptualizando la dinámica tradicional de relación entre expertos y novatos y la concepción de *experticia*. Introducen la figura de *tres cuartos*, en el sentido de que incluso el profesional más experto en el trabajo con niños escolarizados no tiene conocimiento total del cuadro de situación por sí solo y el *insight* (cuarto restante) se logra trabajando conjuntamente con otros profesionales.

En la misma línea, Knorr Cetina (1997) señala la necesidad de que los profesionales en educación tengan una *sensación de falta de conocimiento*, que los empuje a conectarse con otras agencias y perspectivas, para analizar la realidad en su complejidad. Edwards (2010) analizando narrativas de intervención conjunta, categoriza el *giro relacional en la experticia*, en el marco de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad. Retomando la *mediación implícita* (Wertsch, 2007) sostiene que, en la práctica cooperativa, las acciones son mediadas por significados no siempre explícitos y es necesaria una lectura situacional compleja que explore la trama de *mediaciones* explícitas e implícitas en las interacciones en contexto.

Memoria y olvido de las organizaciones. La historización y el sentido estratégico de las intervenciones, en investigaciones acerca de las “violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores”, son analizadas con conceptos de Engeström, Brown, Engeström y Koistinen (1992) sobre *la memoria y el olvido en las organizaciones* (Erausquin, Dome, López, Confeggi y Robles López, 2011b). Engeström enfoca ese problema desde la diferencia entre *actividad*, de un sistema social, y *acción*, de un individuo, ya que las estructuras temporales son diferentes. Las acciones tienen principio y fin en la vida de un individuo y pueden describirse en pasos, anticipándose

su fin; la actividad, en cambio, no acaba cuando se alcanza una meta y no depende de un solo individuo: su tiempo es recurrente y cíclico, tiene principio y fin, pero la escala es bastante amplia como para hacer difícil a los individuos rastrearlos. Sostiene Engeström (1992) que en las organizaciones, la memoria *del sistema de actividad* tiende a fracturarse, desapareciendo las huellas del pasado de la actividad, tanto la que pudo haber causado el problema –condición de producción– como la que pudo haber intentado solucionarlo –intervención–, quedando registrado en cambio el pasado *del objeto*, o sea del problema. Los “problemas de conducta” o “aprendizaje” de un alumno, por ejemplo, son historizados, en su legajo, como eventos que involucran al niño o al ambiente familiar o social extra-escolar. Es necesario, concluye Engeström, *re-mediatizar* la memoria secundaria, recuperando el pasado del sistema de actividad, con *ayudas externas, que aumenten el alcance histórico* de la memoria y percepción de un solo agente profesional. Dicho proceso es crucial para que el sistema de actividad *aprenda* de la experiencia colectiva y se habiliten *ciclos de expansión* más allá de su inercia. Vinculando la historización con alternativas estratégicas de la intervención que dejan “marca” en el sistema, se articulan, en la indagación mencionada sobre perspectivas de agentes profesionales sobre “violencias en las aulas”: a) la capacidad de recuperar las huellas del pasado del *sistema de actividad* en el que se inserta la intervención y b) la capacidad de co-construir intervención estratégica. No se exploran *capacidades o incapacidades individuales* de agentes profesionales, sino regularidades de estructuras sociales de la memoria y el olvido, modificables si son *sujetos colectivos* los que emprenden la re-visibilización de la historia y la reconquista del futuro. Los resultados de las investigaciones ponen de manifiesto diferencias profundas –que correlacionan inter-agencialidad, memoria social e intervención estratégica– entre agencias inter-profesionales con práctica reflexiva conjunta sobre objetos y motivos de la actividad y normas que la regulan, por un lado, y agentes individuales encapsulados enfocando una parcialidad del objeto de actividad, sin re-trabajar la historia ni la estrategia en el análisis de las intervenciones, por otro lado.

La experiencia en el aprendizaje expansivo. Repensando la intervención desde la “doble estimulación” de Lev Vygotsky

A partir del horizonte contemporáneo de co-configuración en el trabajo, Engeström (2007) actualiza características cruciales del *aprendizaje expansivo* para el enriquecimiento de la teoría: a) es un *aprendizaje transformador*, que radicalmente amplía los objetos compartidos del sistema del trabajo por medio de herramientas, modelos y conceptos nuevos, explícitamente objetivados y articulados, que tienden a formar instrumentalidades o constelaciones integradas; b) es un *aprendizaje por la experiencia*, que pone a los participantes dentro de situaciones imaginadas, simuladas y reales, que requieren el compromiso personal en acciones con objetos materiales y artefactos –incluyendo a otros seres humanos– y que siguen la lógica de un anticipado futuro modelo de la actividad; c) es un aprendizaje *horizontal y dialógico* que crea conocimiento y transforma la actividad, cruzando fronteras y atando nudos entre diferentes sistemas de actividad; d) es un aprendizaje *subterráneo* que desarrolla nuevos métodos cognitivos, encarnados y vivientes, sin que sean notados.

Engeström sostiene (2009) que la tercera generación de la Teoría expande el análisis al mismo tiempo “hacia arriba y hacia abajo, hacia fuera y hacia dentro”. Moviéndose hacia arriba y afuera, captura múltiples sistemas de actividad interconectados, con sus objetos parcialmente compartidos y a menudo fragmentados. Moviéndose hacia abajo y hacia dentro, captura problemas de subjetividad, experiencia, sentidos personales, emoción, corporalidad, identidad y compromiso moral. Las dos direcciones pueden parecer incompatibles. En realidad el riesgo es que la Teoría se escinda en el estudio de los sistemas de actividad, las organizaciones y la historia, por un lado, y el de los sujetos, las acciones y las situaciones, por el otro. Esa es exactamente la escisión que los fundadores de la Teoría plantearon que era crucial superar. Para unir e integrar las dos direcciones, se necesitan serios esfuerzos teóricos y empíricos. Por otra parte, la tradición occidental en investigación educativa desarrolló un corpus

metodológico que la vinculó a la *intervención para la transformación de la educación*. Pero fue sobre la base de asumir que los investigadores saben lo que quieren implementar y cómo quieren cambiar la práctica educativa. En ese modelo, la intervención y sus resultados deseados están bien definidos de antemano y la investigación debe chequear si los resultados efectivamente se alcanzan o no. En la era contemporánea, en cambio, la intervención es:

un proceso de continuas transformaciones, constantemente re-modelado por su propia organización interna; por la dinámica política y por las condiciones específicas que encuentra o crea, incluyendo respuestas y estrategias de grupos locales que pueden luchar para definir y defender sus propios espacios sociales, fronteras culturales y posiciones, dentro del amplio campo del poder. (Engeström, 2009)

La resistencia y subversión no son perturbaciones accidentales que deben ser eliminadas: son ingredientes centrales de las intervenciones. La intervención se encuentra con actores con identidades y agencias, no con respuestas mecánicas anónimas. El principio metodológico de “doble estimulación” de Vygotsky, creado para la indagación y la intervención evolutiva, es re-creado por Engeström (2009) para distinguir las intervenciones como experimento controlable y predecible de la tradición moderna de las *intervenciones formativas* que necesita el mundo educativo y social contemporáneo: a) en la intervención como “experimento”, los contenidos y metas son conocidos de antemano por los investigadores, mientras en las *intervenciones formativas* los sujetos –niños o adultos– construyen una solución nueva o un nuevo concepto no conocido de antemano; b) en el “experimento”, se espera que los sujetos reciban la intervención sin discusión y las dificultades son interpretadas como debilidad del diseño que deben ser corregidas, mientras en las *intervenciones formativas*, los contenidos, la forma y el curso de la intervención están sujetos a negociación con los sujetos participantes; c) en el “experimento”, el objetivo es controlar todas las variables y obtener una intervención estandar-

dizada que confiablemente genere los mismos resultados cuando sea transferida a nuevos contextos; mientras en las *intervenciones formativas*, el objeto es generar conceptos y soluciones intermedias, que puedan ser usados en otros contextos como herramientas de diseño de nuevas soluciones (Engeström, 2009: 321).

La Teoría de la Actividad como artefacto mediador para construir puentes de aprendizaje expansivo entre la universidad y las escuelas

Como sostiene Yamazumi (2009), la *agencia humana*, central en la Teoría de la Actividad, es el conjunto de “potencialidades y posiciones de los sujetos para la creación de nuevas herramientas y formas de actividad con las cuales transformar al mismo tiempo sus mundos interno y externo y manejar sus propias vidas y futuros” (Yamazumi, 2009: 213). La descripción de *nuevas agencias* torna la herencia vygotskiana vital en relación con el futuro de la libertad humana (Yamazumi, 2009). El autor se pregunta: ¿están las escuelas equipadas para preparar a la gente para la construcción de redes entre organizaciones culturales diferentes?, ¿cuál forma de aprendizaje puede generar una agencia crítica y creativa en los aprendices, para ayudarlos a modelar sus propias vidas en medio de las transformaciones? Yamazumi propone una *teoría pedagógica emergente de aprendizaje expansivo*, para desarrollar una agencia distribuida, múltiple y en red, a través de sistemas de actividad dialógicos, que cruzan fronteras y se hibridizan. Nuevas agencias involucran compromisos con objetos compartidos y relaciones de interacción *entre* múltiples sistemas. El aprendizaje expansivo, para cambiar las escuelas, crea redes que trascienden sus límites institucionales, a través de un sistema de aprendizaje *después-de-la escuela*, como en la experiencia desarrollada en New School, Osaka, Japón (Yamazumi, 2009). En ese contexto, se construye un programa de *investigación-intervención* como un *híbrido* entre diversas organizaciones culturales para la innovación escolar. Retoma conceptos de Engeström sobre formaciones de tipo *mycorrhizae* (2006), o sea, actividades

organizativas hacia “objetos huidizos, o fuera de un único control” (*runaway objects*), como los que orientan las relaciones no solo *en* sino fundamentalmente *entre* sistemas de actividad. Una formación mycorrhizae, alternativa al *rhizoma* de Deleuze y Guattari (1987), es una asociación simbiótica entre un hongo y las raíces de una planta: “simultáneamente un proceso viviente y en expansión, subterráneo, de muy extendidas interconexiones en el espacio y en el tiempo, asociado con una estructura social de actividad relativamente durable, estabilizada y bien delimitada” (Engeström, 2006). “Trabajar en los nudos” (*knot working*) conforma una colaboración intensa entre pares, de otro modo escasamente conectados, que se comprometen a resolver problemas y diseñar soluciones cuando son requeridos por el objeto común. En el “trabajo en los nudos” no hay centro fijo de autoridad y control, sino una agencia distribuida y situada en la que las combinaciones de personas y tareas cambian constantemente. En tales formaciones, la agencia, según Engeström, puede “conectar y generar reciprocidad”. El autor planteó, ya en 1991 (2006: 255) que el *aprendizaje expansivo en educación* puede construir un nuevo *objeto expandido* al conectar diferentes *contextos de aprendizaje*: el *contexto de crítica* al dispositivo y experiencia pedagógica (con poder de resistir, cuestionar, contradecir y debatir); el *contexto de descubrimiento* (con poder de experimentar, modelar, simbolizar y generalizar); y el *contexto de aplicación a la práctica social* (con poder de relevancia social, involucración del conocimiento, implicación con la comunidad y práctica guiada). Esa expansión rompe con “el *encapsulamiento* del aprendizaje escolar” dentro de los confines de los textos escolares e implica una transformación cualitativa del sistema de actividad. Se trata de un “proceso largo, distribuido, que no aparece de una vez y para siempre dictaminado desde arriba” (2006: 256), sino a través de la auto-organización colectiva y reflexiva “desde abajo”, convirtiendo a la escuela en “instrumento colectivo” (2006: 257). El aprendizaje expansivo impulsa en docentes, alumnos y participantes procesos colaborativos auto-organizativos para transformar el aprendizaje escolar. Lo esencial es que los actores puedan “diseñar e implementar su propio futuro en tanto sus prácticas habituales muestran síntomas

de crisis” (2006: 256), con el potencial de expansión que adquieren sus conflictos e insatisfacciones, cuando son convocados a una transformación concreta de la práctica actual. En la creación del *sistema de actividad híbrido después-de-la- escuela* colaboraron para crear redes de aprendizaje una universidad, escuelas primarias locales, familias, expertos, y organizaciones comunitarias, subsidiadas por el *Centro de Teoría de la Actividad Humana* de la Universidad de Kansai, Osaka, Japón (Yamazumi, 2009). El trabajo tiene similitudes con el que reporta Mehan (2007) en el Centro de Investigación sobre Equidad Educativa, Acceso y Excelencia de la Enseñanza (CREATE), en la Universidad de California, San Diego, USA. Las actividades de la vida real son puestas en red sinérgicamente a través de la creación de la colaboración entre múltiples partes, para atravesar la distancia entre las actividades de la escuela primaria y las prácticas productivas de la vida cotidiana. Una organización híbrida cruza fronteras entre sistemas de actividad que expanden sus objetos y por lo menos parcialmente comparten un nuevo objeto colectivo. Esa emergencia no está exenta de tensiones y contradicciones, porque toma forma sin procedimientos estandarizados ni normas prescriptas. Los actores dan pasos fuera de sus acostumbrados dominios de autoridad y experticia, para encontrar nuevas soluciones junto con otros; involucra riesgos, desafía zonas de vulnerabilidad y exposición (Yamazumi, 2009) y requiere esfuerzos para construir un lenguaje compartido entre diferentes voces. Muy recientemente, compartí con un equipo de trabajo, en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Plata, el desarrollo de un Proyecto de Extensión denominado “Aprendizaje y Convivencia: Co-construcción de Estrategias de Intervención entre Universidad y Escuelas”. Muchas puntuaciones que realiza Yamazumi sobre la construcción de una *agencia relacional entre Universidad y Escuelas* en Japón (2009) tienen semejanzas con el trabajo realizado en nuestro contexto con docentes, alumnos, padres, directivos escolares, organizaciones sociales y un equipo extensionista conformado por docentes y alumnos universitarios en diferentes momentos de profesionalización psicoeducativa. Las contradicciones entre conceptos “declarados” y “vivenciados” o “experimentados”, la tensión entre la teoría y la

práctica, las preguntas sobre la construcción del rol, conjugaron una fuerte implicación en el trabajo en red. Frecuentemente aparecía, en alumnas y graduadas universitarias, similarmente a lo que reporta Yamazumi (2009), la necesidad de tener pre-definido el rol y las funciones a desempeñar, ya que los “niños necesitan que demos instrucciones precisas y no sabemos cuáles son”. Era difícil situarse frente a un rol a construir, que no era solo observar sino intervenir, siendo la intervención un movimiento a co-construir con otros actores, con sus demandas, recursos y deseos. Las contradicciones son para la Teoría de la Actividad “fuerza impulsora y motivo para el desarrollo. Son identificadas entre múltiples motivos engendrados por la evolución histórica de las comunidades y sus objetos” (Engeström, 2006). Las tensiones entre lógicas diversas obstruyen y a la vez energizan esfuerzos colaborativos para el cambio, creando un sistema de actividad híbrido, o *entramado*, para la inclusión social y educativa. Las prácticas tradicionales se transforman en prácticas de colaboración entre escuelas y sociedad, con agencias expansivas para cultivar el *objeto movedizo* entre diferentes sistemas de actividad. Esas agencias pueden “habitar el objeto, conectar y generar reciprocidad” (Engeström, 2009: 309) en una relación dialógica con el *objeto compartido*, que incluya voluntad y coraje para crear novedad.

Referencias bibliográficas

- Bakhtin, M. (1982). *The dialogic imagination: four essays by M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.
- Casal, V. y Sosa, S. (2011). “Configuraciones prácticas de apoyo de Educación Especial en contextos educativos situados en Escuelas Comunes” (pp. 41-46). En Memorias III Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata, I.
- Cole, M. y Engeström Y. (2001). “Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida”. En Salomon, G. (comp.) *Cogniciones distribuidas* (pp. 23-74). Buenos Aires: Amorrortu.

- Cole, M. y Gajdamashko, N. (2009). "The Concept of Development in Cultural-Historical Activity Theory: Vertical and Horizontal" (pp.129-143). En Sannino, A., Daniels, H. y Gutiérrez K. (edit.) *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Daniels, H. (2003). *Vigotsky y la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Edwards, A. (2010). *Being an Expert Professional Practitioner. The relational turn in expertise*, III. London: Springer.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. [En línea] consultado el 12 diciembre de 2007 en <lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>.
- (1996). "Development as breaking away and opening up: a challenge to Vygotsky and Piaget" (pp. 126-132). En *Swiss Journal of Psychology*, 55 (2/3).
- (2006). "From Well-Bounded Ethnographies to Intervening in Mycorrhizae Activities" (pp. 1783-1793). En *Organization Studies*, 27. Sage publications.
- (2007). "Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons from Journeys Toward Co-configuration" (pp. 23-39). En *Mind, Culture and Activity*, 14 (1-2). University of California.
- (2009). "The futur of activity theory: a rough draft". En Sannino, D. y Gutiérrez, K. (ed.) *Learning and Expanding with Activity Theory* (pp. 303-328). Cambridge: Cambridge University Press.
- (2001). "Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization" (pp. 133-156). En *Journal of Education and Work*, 14 (1).
- (1991). "Non scholae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning" (pp. 243-259). En *Learning and Instruction*, I.
- (2007). "Modelos de intervención psicoeducativa: sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en instituciones educativas". Buenos Aires: Publicación Posgrado Facultad de Psicología UBA.

- Engeström, Y., Brown K., Christopher, L. C. y Gregory J. (1997). "Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work". En Cole, Engeström y Vasquez (comps.) *Mind, culture and Activity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Brown, K., Engeström R. y Koistinen K. (1992). "Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad". En Middleton D. y Edwards D. (comps.) *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido* (pp. 157-186). Buenos Aires: Paidós.
- Erausquin, C. y Basualdo, M. (2005). "Psicólogos que trabajan en escuelas y otros agentes: construcción de modelos mentales de intervención profesional". En *XXX Congreso Interamericano de Psicología*. Buenos Aires: Publicación Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.
- Erausquin, C., Basualdo, M. E., Dome, C., López, A. y Confeggi, X. (2011a). "Violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores: un desafío para la Psicología Educacional". En *Anuario XVIII de Investigaciones de Psicología* (pp. 181-198). Buenos Aires: Revista Facultad de Psicología UBA.
- Erausquin, C., Dome, C., López, A., Confeggi, X., Robles López, N. (2011b). "Violencias en escuelas desde las perspectivas de los agentes psicoeducativos: historización y sentido estratégico de las prácticas" (pp. 203-208). En *Memorias XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores Mercosur*.
- Griffin, P. y Cole, M. (1984). "Current activity for the future". En Rogoff, B. y Wertsch, J. (eds.) *Children learning in the "zone of proximal development": new directions for child development* (pp. 45-64). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hedegaard, M. y Chaiklin, S. (2010). Supporting Child and School: a Development and Practice-Centered Approach for Professional Practice and Research. En Daniels, H. y Hedegaard, M. (eds) *Vygotsky and Special Needs Education* (pp. 86-108). Londres: Continuum International Publishing.
- Knorr, C. (1997). "Sociality with objects: social relations in post-social knowledge societies" (pp. 1-29). En *Theory, Culture, Society*, 14 (1).

- Larripa, M. y Erausquin, C. (2008). “Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: “aprendizaje expansivo”, intercambio cognitivo e intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos”. *Anuario XV de Investigaciones en Psicología* (pp. 109-124). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Leontiev, A. N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress.
- Mehan, H. (2007). “Inter-organizational collaboration. A strategy to improve diversity and college access for underrepresented minority students” (pp. 63-91). En *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 1.
- Schön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Vigotsky, L. S. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Cambridge: MIT Press.
- (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- (2007). “Mediation”. En Daniels, H., Cole, M. y Wertsch, J. V. (eds.) *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 178-192). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yamazumi, K. (2009). “Expansive Agency in Multi-Activity Collaboration”. En Sannino, A., Daniels, H. y Gutiérrez, K. (ed.) *Learning and Expanding with Activity Theory* (pp. 212-227). Cambridge: Cambridge University Press.