

Hacia una psicología social crítica de la educación en América Latina

Autor: Wanda C. Rodríguez Arocho

Resumen

La autora comparte sus reflexiones sobre la psicología crítica como desafío inicial para plantear la necesidad de una psicología social crítica de la educación. Primeramente, define sus conceptos centrales desde la perspectiva vigotskiana. Luego analiza las variaciones del concepto y sus tangencias con la psicología social comunitaria y la de la liberación a partir de teóricos latinoamericanos como Martín Baró, González Rey. Finalmente, gira su análisis hacia la omisión que generalmente se hace de la necesidad de una psicología de la educación y aboga porque se atiendan los problemas y las prácticas de la educación también desde la psicología social crítica.

Palabras claves: psicología crítica, psicología de la educación, Vigotski, América Latina

Abstract

The author shares her point of views regarding the Critical Psychology as a pivot in order to expand her ideas on the needs of a Socio-Critical Psychology focused on educational issues. First, she defined her main concepts from a vigotskian perspective. Secondly, she departs from Latin-American thinkers such as Martín Baró and Gonzalez Rey, she analyses the different variations of the concept and its concomitances with other disciplines such as communitarian psychology and Psychology of Liberation. Finally, the author discusses the necessity of a psychology of education that focus on the educations practices and problems from a social and critical stance.

Keywords: Critical Psychology, Psychology of Education, Vigotski, Latin-America

Este artículo es una elaboración de una ponencia por invitación presentada en las *V Jornadas Costarricenses de Psicología Social*, celebradas en la Universidad de Costa Rica en septiembre de 2009. En este trabajo comparto algunas reflexiones sobre la psicología crítica. Argumento que aunque esta psicología ha tenido importantes expresiones en la psicología social, la psicología comunitaria, la psicología política, la ambiental y la clínica en América Latina, un desafío pendiente es trabajar en la producción de una psicología social crítica de la educación. Propongo que tal psicología debe construirse bajo las mismas premisas que ha sostenido la psicología crítica en las otras esferas del quehacer psicológico: el cuestionamiento de los fundamentos epistemológicos sobre los que se construyen sus saberes, de las teorías y los métodos que orientan intervenciones e investigaciones, y un compromiso ético-político con la acción transformadora para hacerla pertinente a realidades complejas y cambiantes. Para desarrollar el tema, primero enfocaré lo que se ha entendido por psicología crítica, dónde se ubica su origen y cuáles han sido sus formas de expresión más importantes. Desde ahí señalaré el tratamiento limitado del ámbito educativo en las producciones de psicología crítica. Luego argumentaré cómo las temáticas y los problemas educativos hoy, más que en el pasado, reclaman la mirada social crítica. Antes de comenzar este análisis, sin embargo, procede hacer explícito desde dónde elaboro esta mirada y por qué desde ella, la omisión o la reducción de lo social en lo educativo no se justifica.

Punto de partida

Mi punto de partida es el enfoque histórico-cultural, el cual tiene sus orígenes en la obra seminal de Lev S. Vygotski (1927, 1931, 1934) con aportes importantes de sus contemporáneos, principalmente de Alexander R. Luria (1976, 1979) y Alexei N. Leontiev (1982), y con elaboraciones actuales que responden a desarrollos asociados a los debates en las ciencias sociales que, a partir de la década de 1990, configuran nuevos entendidos sobre la realidad, el conocimiento y el sujeto (Chaklin, 2001; Daniels, Cole & Wertsch, 2007; del Río & Álvarez, 2007; González Rey, 2002; Kozulin, Gindis, Ageyev & Miller, 2003; Van der Veer & Valsiner, 1991; Wells, 1999). Algunas de estas elaboraciones buscan diálogo con otras perspectivas, sin dejar de afirmar la tesis central formulada por Vygotski. La misma establece que la actividad psíquica superior tiene un origen social y sus formas de expresión son el resultado de las condiciones históricas y culturales de su producción (Vygotski 1931, 1934). Esta tesis tiene un corolario importante que procede hacer explícito: los procesos de enseñanza-aprendizaje que caracterizan las formas de socialización y viabilizan la apropiación de las herramientas culturales por la cría humana están inextricablemente ligadas a la formación de su conciencia

y a la constitución de su subjetividad. En otras palabras, no son separables los procesos de formación de la psique individual del entramado social en que se construye. Pero la mirada históricocultural no se limita a explicar la mente individual.

En un texto que no está entre los más citados de Vygotsky (1927), titulado *El significado histórico de la crisis de la psicología: Una investigación metodológica*, éste planteó que conocer ese entramado social es imprescindible para comprender la producción del conocimiento científico en general y el conocimiento que produce la ciencia psicológica en particular. Es decir, no sólo la mente individual tiene una sociogénesis, también la tienen las representaciones, los imaginarios sociales y las producciones y prácticas culturales. La siguiente cita de Vygotsky ilustra esta concepción:

La regularidad en el cambio y desarrollo de las ideas, la aparición y la muerte de los conceptos, incluso el cambio de categorizaciones, etc., todo ello puede explicarse científicamente si se relaciona la ciencia en cuestión: 1) con el sustrato sociocultural de su época, 2) con las leyes y condiciones generales del conocimiento científico, 3) con las exigencias objetivas que plantea al conocimiento científico la naturaleza de los fenómenos objeto de estudio en el estado actual de la investigación. Es decir, en último término, con las exigencia de la realidad objetiva que estudia la ciencia en cuestión. (Vygotsky, 1927/1991. p.270).

La ciencia, y la investigación mediante la que se instrumenta, no son formas neutrales de buscar un conocimiento que existe fuera de nosotros sino de buscar comprender y, eventualmente intervenir, nuestra realidad social. Desde esta perspectiva, el surgimiento de la psicología crítica tiene también un origen históricocultural y las posibilidades de transformarla se ubica en quienes la actuamos como práctica social en situaciones histórico-culturales específicas.

Aunque puede señalarse que lo más que se ha trabajado en occidente de la producción de orientación vygotskiana son sus aplicaciones a la educación, nuestra contención es que las más divulgadas de estas aplicaciones se han sacado del contexto de la obra global y pocas veces se incorporan en su discusión los debates y las elaboraciones contemporáneas. Como han señalado algunos estudiosos de la obra vygotskiana, ha habido problemas de traducción e interpretación, y problemas en el orden que se ha seguido en la divulgación, alterando la cronología en que fueron escritos los textos y limitando con ello la comprensión de la evolución del pensamiento del autor (Ageyev, 2003; Daniels, 2001). A estos

problemas hay que añadir los identificados con lo que se ha llamado la domesticación de la obra Vygotski en dos sentidos (Elhammoumi, 2001). Primero, en la eliminación o dilución de los fundamentos marxistas de los que deriva buena parte de su significado y, segundo, en el énfasis cognitivo individual. Con respecto a este último asunto baste decir que en muchos textos actuales de desarrollo humano y educación el pensamiento vygotskiano queda reducido a la zona de desarrollo próximo o potencial y que se usa ese concepto para representar "lo social" del pensamiento vygotskiano.

La mayor parte de las discusiones de la zona de desarrollo próximo la reducen a la interacción entre un maestro o un par más capaz y buscan a partir de ella el desarrollo de estrategias y técnicas para promover el desarrollo cognitivo que parcelan lo social hasta hacerle perder su sentido. Pocas veces se vincula la noción de zona de desarrollo próximo con la ley genética del desarrollo o la ley de la doble formación y con la elaboración que Vygotski hace de ella para argumentar cómo son procesos de interacción social mediados por herramientas y signos de la cultura los que dan forma particular a la atención voluntaria, la memoria lógica, el razonamiento y el ejercicio de la voluntad. Tampoco reciben la misma atención que la zona de desarrollo próximo conceptos centrales como el de situación social de desarrollo y vivencia, desarrollados hacia el final de su vida, en los que no sólo se argumenta la unidad entre afectivo y lo cognitivo sino que se argumenta la imposibilidad de mirar al sujeto y al ambiente como entidades separadas (Rodríguez Arocho, 2009; Vygotski, 1932,1933). Estos y otros conceptos ofrecen herramientas para pensar lo social de forma más compleja. Lo que quiero resaltar es que, aún en la discusión de modelos socioculturales se ha establecido unos límites a lo social y lo cultural que reducen enormemente su complejidad (Baquero, 2007).

Finalmente, la falta de reflexividad histórica (Rosa, 1994) que ha caracterizado a la psicología no ha permitido el debido reconocimiento a argumentos que fueron prólogo a los que dieron lugar a la psicología crítica y que están claramente formulados en el texto de Vygotski al que he hecho referencia. En este texto se hace una fuerte crítica al positivismo, se condena el reduccionismo en la psicología, se aboga por el análisis por unidades en lugar del análisis por elementos y por explicaciones en lugar de descripciones (Rodríguez Arocho, 2009). Se plantea, además, la importancia del lenguaje en la construcción de "los hechos" que se estudian y el rol que juegan los intereses de la sociedad en que se produce el conocimiento en las formas que éste toma. Como puede notarse, el eco contemporáneo de estos planteamientos parece muy fuerte. Muchos de estos argumentos resonarán en la formulación de la psicología crítica.

Psicología crítica

En su texto *Critical Psychology: An introduction*, Fox, Prilleltensky & Austin (2009), definen la psicología crítica como “una variedad de enfoques que retan supuestos, valores y prácticas dentro de la psicología tradicional que ayudan a mantener un status quo injusto e insatisfactorio” (p. 18). De esta definición pueden deducirse varias cosas. La primera es que no hay una única forma de psicología crítica, sino una pluralidad en los acercamientos a ella, lo que a mi juicio hace importante hacer explícito el marco de referencia desde la cual se enuncia la crítica. Para dar una idea de la variedad, entre las voces que se escuchan en estos enfoques se han identificado el marxismo, el postestructuralismo, el feminismo y la teoría psicoanalítica (Gordo López, 2002).

Lo segundo que se deduce de la citada definición es que, independientemente del enfoque que se siga, la psicología crítica se construye en oposición a determinados sistemas de creencias y prácticas que caracterizan a la psicología tradicional. Estos sistemas de creencias incluyen supuestos epistemológicos y ontológicos, y de ellos derivan producciones teóricas y metodologías de estudio, así como formas de intervención profesional. En general, la psicología crítica propone que la realidad y el conocimiento que se tenga de ella son socialmente construidos. Desde esta propuesta se problematiza una psicología centrada en el individuo que, además, es estudiado de manera fragmentada. Una clara expresión de esta característica se observa en el reclamo de Martín Baró (1986) para que la psicología fuera liberada del “mimetismo cientista”, en referencia a la aceptación y uso irreflexivo y acrítico de teorías y modelos producidos en realidades distintas, y del positivismo, el individualismo, el hedonismo, la visión homeostática y el ahistoricismo. Por último, la referencia en la definición al uso de estos sistemas de creencias para mantener el status quo subraya que, independientemente del nivel de conciencia que se tenga de ello, nuestro quehacer tiene una dimensión ético-política.

En un escrito que examina las relaciones entre psicología social comunitaria, psicología crítica y psicología de la liberación, Montero (2004) plantea que son dos los orígenes de la vertiente crítica en la psicología que comienzan a hacerse notables en la década de 1970. El primero, un movimiento de fuerte marca latinoamericana surgido de la práctica con la agenda de subvertir las formas de hacer y pensar las ciencias sociales, en el que destaca la sociología de Fals Borda y la educación popular de Paulo Freire, además trabajos en “etnometodología y algunas formas de antropología” (p.19). Aquí inscribe la referida autora la entonces naciente psicología comunitaria y el llamado movimiento antipsiquiatría. También pueden inscribirse allí trabajos en los campos de psicología política y

psicología ambiental.

El segundo origen al que se refiere Montero es el movimiento de psicología radical que se da más o menos para la misma época en Estados Unidos e Inglaterra. Este movimiento adelantará importantes reflexiones a nivel teórico sobre la construcción de la psicología, particularmente sobre la noción central de individuo y dará paso a importantes cuestionamientos epistemológicos y metodológicos.

Las influencias mencionadas propiciarán la configuración de una corriente latinoamericana de psicología crítica que se caracterizará, según señala González Rey (2004), por “una conciencia teórica y metodológica crítica que, en lo metodológico se separaba del positivismo, y en lo teórico enfatizaba el origen histórico y cultural de la psique” (p.354), rompiendo así con la tendencia a su naturalización. Este es el punto de partida al desarrollo de una psicología crítica en la que, como indica González Rey, convergen tres dimensiones. En primer lugar, “la necesidad de desarrollar una psicología con posiciones propias frente a los problemas específicos de nuestro continente, y el reconocimiento de una realidad social que definía los aspectos psicológicos de los diferentes grupos y clases en América Latina” (p. 354). Se trata aquí de la necesidad de superar el mimetismo cientista al que se refirió Martín Baró, así como toda tendencia a la extrapolación irreflexiva de teoría y métodos haciendo énfasis en modelos que respondieran a la especificidad de grupos y contexto (Rodríguez Arocho, 1991). No obstante, como ha señalado Iñiguez (2004), a veces estos esfuerzos no lograron romper del todo con las restricciones que el paradigma tradicional de la ciencia psicológica imponía.

La segunda dimensión en la que converge la psicología crítica latinoamericana, de acuerdo a González Rey, es en “la necesidad de intervenir en la realidad estudiada y facilitar procesos libertadores que contribuyeran al cambio social en la región, o sea, de hecho la implicación política y ciudadana en los procesos sociales que eran objeto de estudio” (p. 355). Se trató de una psicología con agenda explícita de transformación social y conciencia del compromiso que implicaba la relación con otros sujetos en investigaciones e intervenciones. El texto de Martín Baró (1986) *Hacia una psicología de la liberación* es un manifiesto que sintetiza esta tendencia.

Finalmente, está la conciencia de que la concreción de las dos dimensiones mencionadas demandaba desarrollos teóricos y metodológicos que facilitarían una psicología social crítica. Existe amplia documentación de estos desarrollos en los campos de la psicología comunitaria, psicología política, etnopsicología, y psicología ambiental. Puede notarse la ausencia de la psicología de la educación

en este conjunto. Aunque no se justifica esta omisión, la misma no es característica de la psicología crítica de sello latinoamericano. En el texto de introducción a la psicología crítica al que hice referencia, Fox, Prilleltensky & Auxtin (2009), luego de ofrecer una perspectiva general de lo que es psicología crítica, dedican una sección a lo que llaman “disciplinas críticas”. Entre éstas se incluyen capítulos para teorías de personalidad, psicología clínica, psicología social, psicología industrial-organizacional, psicología de la salud, psicología jurídica, y un capítulo para el examen de la cognición y las emociones desde la perspectiva de la psicología discursiva. Destacamos la ausencia de la psicología de la educación en esta lista. No obstante, es pertinente señalar que en otro texto sobre psicología crítica titulado *Doing psychology critically: Making a difference in diverse settings*, Peilleltensky & Nelson (2002) incluyen la educación de una manera destacada, al marcar la formación y desarrollo de educadores y educadoras “subversivos”, de investigadores e investigadoras comprometidos con la acción social, y de practicantes de la psicología que se asuman como activistas como una condición para el cambio en modelos conceptuales y aplicados. Este reconocimiento, y el análisis crítico de los escenarios escolares en este texto, contrastan con la omisión de la psicología de la educación en la lista de “disciplinas críticas”.

Una omisión incómoda

Como puede suponerse, la referida omisión resulta incómoda e inaceptable desde nuestro punto de partida. Como señalamos, el mismo establece una relación inextricable entre mente, conciencia, subjetividad, historia, sociedad y cultura. Los procesos por los cuales accedemos a la cultura y las herramientas con las que construiremos nuestros entendidos del mundo y de nosotros mismos hacen de la educación una condición necesaria para el desarrollo propiamente humano.

Varios analistas sociales han documentado cómo en la llamada era de la globalización se han profundizado los desequilibrios económicos y territoriales que generan una desigualdad creciente y condiciones de vida cada vez más precarias para grandes sectores poblacionales. Fernández Durán (1997) señala que esta dinámica socioeconómica, con implicaciones geopolíticas, cuenta con dos fuertes mecanismos de apoyo. Por un lado, las cambiantes tecnologías de la información y la comunicación que configuran formas de política cultural para conformar opinión pública y generar identidades. Por otro lado, la reorientación de las políticas educativas “como elemento imprescindible para mejorar la competitividad”. Mediante mecanismos nacionales e internacionales que buscarán aumentar esa competitividad para vencer en la lucha por unos recursos cada vez más escasos, la

educación se hace cada vez más instrumental y técnica. Interesantemente, el análisis de estos mecanismos y de sus consecuencias ha ocupado más a sociólogos, economistas y autores en el campo de la pedagogía crítica que a agentes en el campo de la psicología social crítica. No obstante, es importante hacer notar la contribución de colegas que sin ubicarse en esa corriente explícitamente, están haciendo una labor importante que puede contribuir a pensar una psicología social crítica de la educación.

Del Rió y Álvarez (1997), por ejemplo, plantean la necesidad de examinar críticamente las propuestas de reforma educativa y los diseños curriculares para develar los reduccionismos que comunican y que guían particulares diseños culturales del sujeto. Discuten cuatro reduccionismos con una fuerte impronta en los discursos educativos: la reducción a lo racional, la reducción lo individual, la reducción a lo interno y la reducción a lo innato. Cada uno de estos reduccionismos limita la comprensión y el manejo de lo sociocultural en el terreno de la educación. Ricardo Baquero (2007) también ha sido crítico de la forma en que el saber psicológico se ha utilizado en el ámbito educativo, particularmente en el ámbito escolar. Apunta el reduccionismo *al* individuo y el reduccionismo *del* individuo como problemas centrales, aún en algunos enfoques que se definen como socioculturales.

Resulta interesante que si bien en la psicología social se articula una denuncia en un momento determinando hacia la escuela como uno de los aparatos ideológicos del estado, una vez ese examen asociado con los modelos reproductivistas es interpelado por argumentos que ponen el énfasis en la descentración del sujeto y en la diversidad de procesos para la constitución de subjetividades desarrollados desde posiciones postestructuralistas y posmodernas, el interés por el ámbito de lo escolar, podríamos decir que por lo institucional en general, tiende a decaer en la psicología social. Lo que resulta interesante, a mi juicio, es desde estas mismas posiciones hay docentes y psicólogos con interés en temáticas de desarrollo y educación que están haciendo aportes que bien merecerían análisis y discusión en foros de psicología social crítica por los temas que trabajan. Por la limitación de tiempo, me concentraré en comentar brevemente uno de esos esfuerzos cristalizado en un libro recientemente editado en Argentina por Baquero, Diker y Frigerio (2007), titulado *Las formas de lo escolar*. Este texto contiene 18 artículos que ponen de manifiesto la centralidad de una mirada crítica a lo social para poder pensar y actuar lo educativo desde la unidad que constituyen.

Las formas de lo escolar aluden a la "organización de tiempos y espacios, clasificación, distribución y agrupamiento de los sujetos, definición de las

posiciones de saber y no saber, formas de organización del conocimiento a fines de la enseñanza, las modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes, practicas que obedecen a un conjunto de prácticas más o menos estables...a los componentes duros” (Ávila, 2007, p. 136) del dispositivo escuela como lo hemos conocido hasta ahora. Al mismo tiempo, las formas de lo escolar también aluden puntos de tensión, desbordes y variaciones que están ocurriendo en virtud de las aceleradas transformaciones histórico-culturales que acompañan la globalización. Estas transformaciones tienen expresión social en la expansión de la pobreza y lo que ello significa en la precariedad de la vida cotidiana para millones de personas, las migraciones, las luchas de poder entre diversos agentes sociales y el fracaso escolar masivo, entre otras.

El tema del fracaso escolar ofrece uno de los terrenos donde más fértil puede ser el diálogo entre educación y psicología social crítica. La forma en que la psicología del desarrollo y la psicología educativa tradicionales se aproximan al problema está contribuyendo a la creación de un fuerte y peligroso imaginario social que Baquero (2001) ha llamado “sospecha de la educabilidad”. Las precondiciones que discursos psicoeducativos contemporáneos imponen para tener éxito en el sistema escolar y, eventualmente, en los mercados laborales, están fuera de la realidad cotidiana que viven millones de personas condenadas a la miseria. Las reglas que dan la lógica interna al sistema están diseñadas para no poder ser cumplidas porque no reconocen la diversidad en estilos y ritmos de aprendizajes ni el sentido subjetivo de estos aprendizajes. Las formas en que estos dispositivos para mantener gente en los bordes se instituyen y operan, las condiciones que crean para la constitución de identidades y subjetividades y los tipos de ellas que producen deberían ocupar tanto a la psicología social crítica como a la psicología educativa. También el análisis de las formas de resistencia y de lucha que están llevando a cabo agentes sociales en diversos contextos educativos a partir de trasgresiones a las formas tradicionales de educación. Un ejemplo de esto lo ofrece un proyecto de no gradualidad que ha persistido por 13 años y del que se da cuenta en detalles en *Las formas de lo escolar*. Proveyendo alternativas que se ajustaran a las condiciones de vida de los sujetos y de las particularidades de éstos (y no a la inversa como generalmente exige el dispositivo escolar), se ha retado la idea de que el medio de pobreza sea el determinante en el fracaso escolar.

Otro tema de interés común a la psicología social crítica y a la psicología de la educación son los retos que plantean a la definición de lo social y lo comunitario las nuevas formas de interacción y relación mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Estas nuevas formas llevarán eventualmente al replanteamiento de categorías de análisis y formas de entendimiento (Jones, 1998;

Manolakis, 2007). La comunicación y las relaciones mediadas por cada vez más sofisticadas tecnologías invitan a una mirada crítica de conceptos fundamentales tanto en la psicología social como en la educación, como son los conceptos de comunidad, comunicación, interacción social, construcción de identidad y subjetividad, y ejercicio del poder. Todos estos conceptos se activan en interacciones cotidianas y desde ellas se transforman.

Conclusión

La educación, tanto en sus formas cotidianas espontáneas como en su forma institucionalizada es una práctica social, culturalmente significada e históricamente situada. Por ello, resulta difícil comprender por qué estas prácticas no han sido objeto de mayor interés en la producción teórica e investigativa de la psicología social crítica. En la materia prima para la elaboración de una psicología social crítica, la educación parece estar presente. Por un lado, figura el reconocimiento de que la educación, la instrucción y las formas en que construimos explicaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje no son procesos naturales y mucho menos neutrales sino que están imbricadas en dinámicas de poder y contextos histórico-culturales. Este reconocimiento viene acompañado de la necesidad de cuestionar nuestras premisas epistemológicas y los modelos teóricos y metodológicos que de ellas derivan en la construcción del saber sobre lo escolar y su relación con otros saberes. Finalmente, el desarrollo previo y los alcances de la psicología crítica en otros ámbitos han contribuido al entendimiento de que estas acciones se realizan desde particulares posicionamientos ético-políticos. Con estos entendidos presentes, lo que hace falta, entonces, es la voluntad de diálogo y cooperación entre dos esferas del quehacer psicológico que tienen sobradas razones para pensarse como una unidad. Ese es el desafío.

Referencias

- Ageyev, V. S. (2003). Vygotsky in the mirror. En Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V.S. & Miller, S.M. (Eds.).(2003) *Vygotsky's educational theory in cultural context*. (pp. 432-449). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Ávila, S. O (2007). Reivenciones de lo escolar: Tensiones, límites y posibilidades. En R. Baquero, G. Diker, & G. Frigerio (Eds.), *Las formas de lo escolar* (pp.135-152). Buenos Aires: Del estante Editorial.
- Baquero, R. (2001). Baquero, R. J. "La educabilidad bajo sospecha". *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, Año IV, N° 9, 2001, pp. 71-85.
- Baquero, R. (2007). Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. En R. Baquero, G. Diker, & G. Frigerio (Eds.), *Las formas de lo escolar* (pp.79-98). Buenos Aires: Del estante Editorial.
- Baquero, R., Diker, G. & Frigerio, G. (Eds.). (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante Editorial.
- Chaklin, S. (Ed.). (2001). *The theory and practice of cultural-historical psychology*. Denmark: Aarhus University Press.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. New York: Routledge Falmer
- Daniels, H., Cole, M. & Wertsch, J.V. (Eds.) (2007). *The Cambridge companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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. 101-132). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- del Río, P. & Álvarez, A. (Eds.).(2007). *Escritos sobre arte y educación creativa*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. En Álvarez, A. (Ed.), *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 101-131) Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Docentes de la Escuela 57, Baquero, R. & Greco, M. B. (2007). Un proyecto de no gradualidad: Variaciones para pensar la escuela y las prácticas. En R. Baquero, G.

Diker, & G. Frigerio (Eds.), *Las formas de lo escolar* (pp.153-176). Buenos Aires: Del estante Editorial.

Elhammoumi, M. (2001). Lost—Or merely domesticated? The boom in socio-historicocultural theory emphasizes some concepts, overlook others. In S. Chaklin (Ed.), *The theory and practice of cultural-historical psychology* (pp. 200-217). Arhaus:Arhaus University Press.

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: Editorial Laboratorio Educativo.

Fox, D., Prilleltensky, I., Austin, S. (Eds.) (2009). *Critical psychology: An introduction* (2nd.ed.). Los Angeles, CA: Sage.

Gordo López, A. (2002). El estado actual de la psicología crítica. *Athenea Digital*, 1, pp. 1-9. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n1a14.pdf>, el 2 de septiembre de 2009.

González Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: Una aproximación históricocultural*. México: Thompson.

González Rey, F. (2004). La crítica en la psicología social latinoamericana y su impacto en los diferentes campos de la psicología. *Revista Interamericana de Psicología*, 38 (2): 351-360.

Iñiguez, L. (2004). La psicología social como crisis: Continuismo, estabilidad y efervescencia tres décadas después de la crisis. *Revista Interamericana de Psicología*, 37 (2), 221-238.

Jones, S. G. (Ed.). (1998). *Cybersociety 2.0: Revisiting computer-mediated communication and community*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Kozulin, A., Gindis, B. Ageyev, V.S., Miller, S. (Eds.) (2003). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press.

López, M. M. (1992). Ajuste de cuentas con la psicología social-comunitaria: Balance a diez años. En I. Serrano-García y W. Rosario Collazo (Eds), *Contribuciones puertorriqueñas ala psicología social-comunitaria*(pp. 107-116). Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

Leontiev, A. N. (1982). *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Cambridge, 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.

Manolakis, L. (2007). Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la escuela. En R. Baquero, G. Diker, & G. Frigerio (Eds.), *Las formas de lo escolar* (pp.177-196). Buenos Aires: Del estante Editorial.

Martín Baró, I. (1986). Hacia una psicología de la liberación. *Boletín de Psicología- Universidad Centroamericana*, 22, 219-231.

Moll, L. C. (Ed.). (1990). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Montero, M. (2004). Relaciones entre psicología social comunitaria, psicología crítica y psicología de la liberación: Una respuesta latinoamericana. *Psyche*, 13 (2): 17-28.

Prilleltensky, I. & Nelson, G. (2002). *Doing psychology critically: Mailing a difference in diverse settings*. New York: Palgrave Macmillan.

Rodríguez Arocho, W. C. (1991). *Hacia una práctica reflexiva de la consejería psicológica en Puerto Rico*. San Juan: Publicaciones Puertorriqueñas.

Rodríguez Arocho, W. C. (2008). Los aportes de L. S. Vygotsky a la investigación educativa. *Revista de Psicología*, 43-60.

Rodríguez Arocho, W. C. (2009). *Los conceptos de vivencia y situación social del desarrollo:*

Reflexiones en torno a su lugar en el modelo teórico de Lev S. Vygotski.

Conferencia magistral ofrecida en el Tercer Simposio sobre la Tutoría para el Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Nuevo León, México, el 13 de marzo de 2009.

Rosa, A. (1994). The history of psychology as a ground for reflexivity. In A. Rosa & J. Valsiner, J. (Eds.). *Historical and theoretical discourse: Explorations in sociocultural studies, Vol. 1.* (pp. 149-168). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Vander der Veer, R. & Vasiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis.* Cambridge, MA: Blackwell.

Vygotski, L.S. (1927/1991). *El significado histórico de la crisis en la psicología.* 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. (1932/1996). El problema de la edad. En L. S. *Vygotski: Obras Escogidas, Tomo IV.* (pp. 251-273). Madrid: Aprendizaje Visor.

Vygotski, L. S. (1933/1996). La crisis de los siete años. En L. S. *Vygotski: Obras Escogidas, Tomo IV.* (pp.377-412). 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). *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education.* Cambridge: Cambridge University Press.