

Valoración crítica

a la teoría de aprendizaje situado y del concepto de comunidades de práctica desde el enfoque histórico-cultural

*Israel Sánchez Cardona &
Wanda C. Rodríguez Arocho*

RESUMEN

Este artículo hace una valoración crítica de los conceptos de aprendizaje situado y comunidad de práctica formulados por Jean Lave y Etienne Wenger. Se examinan ambos conceptos y se plantea la necesidad de reflexividad histórica con respecto a estos, destacando su origen y presentándolos como elaboraciones dentro del enfoque histórico-cultural. Tras reconocer el rol que jugaron en superar modelos individualistas de aprendizaje y avanzar una concepción del aprendizaje como actividad social, se discuten las críticas al modelo en tanto dicha concepción resulta estrecha ante las transformaciones histórico-culturales del presente. Estas transformaciones, inscritas en complejos procesos sociales, económicos y políticos asociados con la globalización y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, han llevado a la elaboración de nuevos conceptos, como el de aprendizaje expansivo, propuesto por Yrjö Engeström. Discutimos ese concepto y lo presentamos como un gran reto a la investigación desde el enfoque histórico-cultural en contextos organizacionales/institucionales.

Descriptor: aprendizaje expansivo, aprendizaje situado, comunidades de práctica, enfoque histórico-cultural

ABSTRACT

This article provides a critical assessment of the concepts of situated learning and community of practice proposed by Jean Lave and Etienne Wenger. We examine both concepts and argue for historical reflexivity as a way to reveal their origin and look at them at elaborations of the cultural-historical approach. After acknowledging the role both concepts played in overcoming individualized models of learning and in the development of a conception of learning as a social activity, we discuss some critiques and argue that this conception is a narrow one in the context of current cultural and historical

transformations. These transformations, linked to social, political and economic forces related to globalization and new technologies of information and communication, have enable the development of new concepts, like Yrjö Engeström's expanded learning. We discusse this concept and present it as a great challenge for cultural-historical research in organizational/institutional settings.

Keywords: situated learning, communities of practice, cultural-historical approach, expansive learning

Este artículo se inscribe en nuestra convicción de que es necesario un mayor diálogo entre la psicología y la educación para potenciar su contribución al entendimiento y el manejo de problemas relacionados a la conducta humana en variados contextos de actividad que se caracterizan por interacciones de aprendizaje y enseñanza. Con ese objetivo de diálogo, hacemos una valoración de la teoría de aprendizaje situado y de la concepción de comunidades de práctica que la acompaña desde el enfoque histórico-cultural, al tiempo que demostramos la importancia de reflexividad histórica en nuestras producciones conceptuales. La falta de reflexividad histórica lleva, con frecuencia, a entender ideas y prácticas como novedades, cuando en realidad son transformaciones en la compleja y dinámica historia de las ideas.

La psicología tradicional ha mostrado un reducido interés en las ideas del enfoque histórico-cultural y la de sus mayores proponentes —L.S. Vygotski, A.R. Luria y A.N. Leontiev—, así como de las aplicaciones que derivan de ellas. No obstante, a pesar de este desconocimiento, o desinterés, dos líneas de investigación vinculadas a este enfoque se han desarrollado en los últimos años: el aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991) y la teoría de los sistemas de actividad y el aprendizaje expandido (Blackler, 2009; Engeström, 1999a). El aprendizaje situado se ha vinculado más a las investigaciones en el área de educación (Kim & Merriam, 2010; Langer, 2009; Lave, 1996), aunque encontramos variados ejemplos de su aplicación como marco teórico en trabajos sobre aprendizaje organizacional (Elsbach, Barr & Hargadon, 2005; Handley, Clark, Fincham & Sturdy, 2006; Sole & Edmondson, 2002). De la teorización sobre el aprendizaje situado también emerge el concepto de comunidades de práctica, el cual ha sido más ampliamente estudiado en el ámbito de las organizaciones (Brown & Duguid, 1991; Wenger, 1998; Wenger & Snyder, 2000; Wenger, McDermott y Snyder, 2002), primordialmente desde la perspectiva de gerencia de conoci-

miento (Alicea, 2005; Saint-Onge & Wallace, 2003; Sánchez-Cardona, 2010; Wenger & Snyder, 2000).

En el presente, trabajo abordaremos la teoría de aprendizaje situado, según elaborada por Jean Lave y Etienne Wenger en su libro *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, y examinaremos algunas tangencias de las ideas contenidas en esta obra con las propuestas del enfoque histórico-cultural. Además, discutiremos algunos puntos relacionados a las comunidades de práctica como estructuras sociales donde tiene lugar el aprendizaje situado. Asimismo, presentaremos algunas críticas recientes al uso de los conceptos de aprendizaje situado y de comunidades de práctica en la literatura sobre las organizaciones. Estas críticas proponen la necesidad de repensar, no solo estas investigaciones, sino también los planteamientos originales de Lave y Wenger (1991). El propósito de esta tarea es dar una mirada crítica al desarrollo de los conceptos de aprendizaje situado y comunidades de práctica desde el enfoque histórico-cultural para entender su evolución y proponer nuevas rutas de desarrollo.

Aprendizaje situado y comunidades de práctica

La teoría del aprendizaje situado comprende el aprendizaje como una actividad sociocultural, puesto que los individuos experimentan un desarrollo de la identidad en la medida que participan en comunidades de práctica (Kim & Merriam, 2010; Lave & Wenger, 1991). Según lo resumen Barton y Tusting (2005), esto significa compromiso en una comunidad de práctica, por lo que la participación en dichas colectividades se convierte en el proceso fundamental de aprendizaje.

Este tipo de aprendizaje se da en función de la actividad y el contexto en el que ocurre, de manera que no puede haber actividad que no esté situada (Lave & Wenger, 1991). Esta idea es también elaborada posteriormente por Brown y Duguid (1991), quienes sugieren el término *learning-in-working* para representar el aprendizaje a través de la práctica. Lave y Wenger señalan que el término “situado” implica un énfasis en la actividad en y con el mundo, y la visión de que el actor y estos últimos se constituyen mutuamente. Wenger (1998) señala que el aprendizaje como participación tiene lugar mediante el compromiso de las personas en acciones e interacciones enmarcadas en la cultura y la historia. Añade que “mediante estas acciones en interacciones locales, el aprendizaje se reproduce y transforma la estructura social en la que tiene lugar” (p. 31). Por tanto, el aprendizaje situado implica que este debe entenderse como parte de las oportunidades de participar en

las prácticas de la comunidad, así como en el desarrollo de una identidad que provee un sentido de pertenencia y compromiso (Handley, *et al.*, 2006; Lave & Wenger, 1991).

Muchas de las proposiciones elaboradas por Lave y Wenger en el referido libro nos remiten a algunos de los postulados del enfoque histórico-cultural. De hecho, los autores caracterizan su teoría de aprendizaje situado de esa forma, como puede observarse en la siguiente cita: “Fashioning a firm distinction between historical forms of apprenticeships and *situated learning as a historical-cultural theory* required that we stop trying to use empirical cases of apprenticeship as a lens through which to view all forms of learning” (Lave & Wenger, 1991, p. 32, énfasis añadido). Así, podemos entender que unas de las premisas importantes que subyace en la teorización del aprendizaje situado en comunidades de práctica supone que el aprendizaje envuelve participación social y que la cognición, incluido el aprendizaje, toma lugar en la comunión con el mundo social y no en las “mentes” individuales. En palabras de Lave y Wenger:

...a social practice emphasizes the relational interdependency of agent and world, activity, meaning, cognition, learning, and knowing. It emphasizes the inherently socially negotiated character of meaning and the interested concerned character of the thought and action of person-in-activity. This view also claims that learning, thinking and knowing are relations among people in activity in, with, and arising from the socially and culturally structured world... Knowledge of the socially constituted world is socially mediated and open ended. Its meaning to given actors, its furnishings, and the relations of human with/in it, are produced, reproduced, and changed in the course of activity (which includes speech and thought, but cannot be reduce to one or another). In a theory of social practice, cognition and communication in, and with the social world are situated in the historical development of ongoing activity (p. 51).

Lave y Wenger (1991) dejan claro que su marco teórico y filosófico proviene de la tradición marxista: “Theorizing about social practice, praxis, activity, and the development of human knowing through participation in an ongoing social world is part of a long Marxist tradition on the social sciences” (p. 50). En esto también coinciden declaraciones de Vygotski (1927/1991) y Leontiev (1978). Aunque no podemos detenernos a elaborar sobre el tema, es pertinente apuntar que varios autores se han ocupado recientemente de señalar esta y otras omisiones en las traducciones de, y

discusiones sobre, la obra de Vygotski (Ageyev, 2003; Elhamoumi, 2001; Rodríguez Arocho, 2009). Interesantemente, lo mismo ocurre con la obra de Lave y Wenger cuando es citada y analizada.

Igual que Vygotski y Leontiev, Lave y Wenger también subrayan la importancia que tiene para ellos el análisis histórico de los conceptos:

The theorist is trying to recapture those relations in an analytic way that turns the apparently “natural” categories and forms of social life into challenges to our understanding of how they are (historically and culturally) produces and reproduces. The goal, in Marx’s memorable phrase, is to “ascend (from both the particular and the abstract) to the concrete (p.38).

Según examinan Barton y Tusting (2005), el trasfondo histórico de las ideas del aprendizaje situado y del concepto de comunidades de práctica se remite al trabajo de S. Scribner y M. Cole de principios de los años 80, en el cual estos autores comienzan a dar cuenta de la práctica como proceso de alfabetización. Pero, como se sabe, el trasfondo histórico llega hasta Vygotski y Leontiev, ya que Scribner y Cole citan directamente a ambos autores. Además, un libro posterior, editado por B. Rogoff y J. Lave, *Everyday Cognition: Its development in social context* (1984) y que, sin duda, también formó la base para las ideas posteriores de Lave sobre el aprendizaje situado, se escribió sobre postulados psicológicos explícitamente enraizados en la tradición vygotskiana. Esta enfatiza la importancia del contexto en el pensamiento (Barton & Tusting, 2005). En trabajos posteriores de J. Lave, incluido el que co-escribe con E. Wenger, la práctica y la participación en la práctica toman un papel central como medio para el aprendizaje. De hecho, Engeström y Miettinen (1999) señalan que, entre las actuales teorías contextuales y culturales de la mente y la práctica, se encuentra la teoría de aprendizaje situado. Aun cuando presenta algunas divergencias con la teoría de la actividad, esta comparte con ella un énfasis en la mediación de la acción humana a través de artefactos culturales. En este sentido, el concepto de comunidades de práctica provee una serie de nociones en las cuales se conceptúa al aprendizaje como una forma de participación en la actividad.

Esto nos remite a las ideas de A.R. Leontiev (1978) sobre la actividad. Como continuador de algunos de los postulados del enfoque histórico-cultural, Leontiev trabaja de lleno con la noción de actividad y su rol en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Su énfasis estaba puesto en la actividad práctica como parte del análisis de lo

concreto. No podemos dejar de mencionar aquí que Lave y Wenger (1991), al parecer, tienen esa misma inquietud, cuando señalan que: “Our theorizing about legitimate peripheral participation thus is not intended as abstraction, but as an attempt to explore its concrete relations” (p. 39). Señala Leontiev (1978), sobre su propuesta hacia la actividad, que:

Thus activity enters into the subject matter of psychology, not in its own special “place” or “element”, but through its special function. This is the function of entrusting the subject to an objective reality and transforming this reality into a form of subjectivity (p.15).

De manera similar, Lave (2008) señala, sobre su enfoque al aprendizaje, que: “...it is praxis, the making and doing of social life that produces changing knowledgeabilities as part of the ongoing practice” (p. 293). Sin embargo, cabe señalar que esta visión del aprendizaje no está exenta de críticas, como abordaremos más adelante. Una de las críticas a la noción de aprendizaje situado y comunidades de práctica puntualizan, por ejemplo, es que la elaboración teórica que proponen Lave y Wenger reduce el aprendizaje a un movimiento lineal en una dirección desde la periferia —los aprendices— hacia el centro —los expertos— (Engeström & Miettinen, 1999).

Dado que la práctica y la participación son elementos centrales para el aprendizaje desde esta perspectiva, Lave y Wenger proponen el término “participación periférica legítima” como un descriptor del compromiso en la práctica social que implica aprendizaje como un elemento integral (Lave & Wenger, 1991, p. 35). El término pretende caracterizar el proceso mediante el cual los participantes se incorporan a una comunidad de práctica:

Learning viewed as situated activity has as its central defining characteristic a process that we call legitimate peripheral participation. By this we mean to draw attention to the point that learners inevitably participate in communities of practitioners and that the mastery of knowledge and skill requires newcomers to move toward full participation in the socio-cultural practice of a community (Lave & Wenger, 1991, p.29).

Según plantea Wenger (1998), al utilizar este término, los autores querían destacar que el aprendizaje no se produce, tanto por la cosificación de un currículo, sino por el establecimiento de unas for-

mas modificadas de participación que estén estructuradas para abrir la práctica a personas ajenas a la comunidad. El propósito de Lave y Wenger, según señala Wenger (1998), era expresar qué había en el aprendizaje que lo hacía parecer tan absorbente como proceso. Con este fin, utilizaron el concepto de “participación periférica legítima” para caracterizar el aprendizaje, ampliando las connotaciones tradicionales del concepto desde la relación profesor/estudiante, o maestro/aprendiz, hasta la de participación cambiante y de transformación de identidad en las comunidades de práctica (Wenger, 1998). En este sentido, rechazan la noción del aprendiz como recipiente inmóvil de información y se enfocan en el movimiento, en las formas de participación y en la noción de cómo la cognición, o capacidad para conocer (*knowledgeability*), cambia según las circunstancias (Lave, 2008).

Lave y Wenger (1991) identifican que el aprendizaje puede ocurrir sin una enseñanza o un *apprenticeship* formalmente organizado. Además, apuntan a que estos estudios presentan nuevas interrogantes debido a su foco en el aprendizaje centrado en la comunidad más que en la iniciativa de enseñanza formal a estudiantes o aprendices. Por lo tanto, señalan que: “In all five cases [ejemplos etnográficos que usan para elaborar su análisis] ...researchers insist that there is very little observable teaching, the more basic phenomenon is learning” (Lave & Wenger, 1991, p.92). Este aprendizaje ocurre a través de la “participación periférica legítima” de los y las participantes, y es la práctica de la comunidad la que crea el “currículo” a ser aprendido. Es decir, “el currículo de aprendizaje se desprende de las oportunidades de comprometerse en la práctica” (p. 93). Asimismo, de su análisis surge la idea de que los y las aprendices aprenden mayormente en su relación con otros aprendices y expertos, idea que conforma la base para la noción de las comunidades de práctica. Puede reconocerse en esta proposición la influencia de la idea vygotskiana de zona de desarrollo próximo (Baquero Orueta, 2009), aunque, al subrayar las nociones de comunidad y situación, implícitamente aluden a otros dos conceptos vygotskianos importantes: situación social de desarrollo y vivencia o experiencia cargada de sentido (Rodríguez Arocho, 2010). La “periferia legítima” implica la participación como una manera de aprendizaje para “absorber y ser absorbido” en la “cultura de la práctica” (p.95), lo que implica una capacidad de socialización de las personas participantes a la comunidad de práctica.

Posteriormente, Wenger (1998), en su texto titulado *Communities of practice: Learning, meaning and identity*, propone una teoría social

del aprendizaje que sustenta la noción de comunidades de práctica, a partir de un estudio de caso del departamento de quejas de una compañía de seguros. Este basa sus supuestos sobre la importancia de aprender y de conocer en cuatro premisas: (1) somos seres sociales, (2) el conocimiento es una cuestión de competencia con respecto a una empresa de valor, (3) conocer es una cuestión de participar en la persecución de tal empresa y (4) lo que el aprendizaje produce es significado. Al mismo tiempo, intenta dar cuenta de cómo la gente aprende en contextos sociales como las comunidades de práctica. El principal centro de interés de su teoría reside en el aprendizaje como participación social, lo que implica un proceso de mayor alcance que consiste en participar de una manera más activa en las prácticas de las comunidades sociales y en construir identidades en relación con dichas comunidades (Wenger, 1998). Barton y Tusting (2005) señalan que aún cuando este libro es una elaboración de las ideas propuestas anteriormente junto a J. Lave, este otro se aparta de la influencia de Vygotski y dibuja un trasfondo teórico más amplio, que incluye aspectos de la antropología cultural y la teoría social, ambas de desarrollo posterior a Vygotski.

Este trasfondo se evidencia en la introducción del libro en el que Wenger toma un espacio para sintetizar las tradiciones intelectuales que sigue en la elaboración de sus ideas: incluidas teorías de colectividad, de estructura social, de práctica, de significado, de poder, de identidad, de subjetividad y de experiencia situada. Sin embargo, esto no quiere decir que las contribuciones del enfoque histórico-cultural no sean visibles en el texto. De hecho, una simple mirada al índice de autores citados nos revela referencias a los trabajos de Vygotski, Leontiev y Wertsch, los primeros dos, proponentes iniciales del enfoque histórico-cultural, y el último, prominente investigador y continuador de las ideas de este enfoque.

Un elemento que Wenger (1998) desarrolla profundamente en su libro es el de la práctica como elemento indispensable de las comunidades de práctica para el aprendizaje. Señala, con relación a la práctica como aprendizaje, que: “La práctica es una historia compartida de aprendizaje... El hecho de que los miembros interactúen, hagan cosas conjuntamente, negocien nuevos significados, y aprendan unos de otros ya es inherente a la práctica: así es como evoluciona la práctica” (p. 133). La práctica connota hacer, pero no solo hacer por sí mismo, sino que es hacer en un contexto histórico y social que le da estructura y significado a lo que se hace. Por lo tanto, la práctica es siempre social (Wenger, 1998).

Wenger y colaboradores (2002) señalaron que la práctica denota un conjunto de maneras socialmente definidas de hacer las cosas en un dominio específico: un conjunto de enfoques comunes y estándares compartidos que crean la base para la acción, la comunicación, la resolución de problemas, el desempeño y la responsabilidad. Es el conocimiento específico que la comunidad desarrolla y comparte; el cuerpo de conocimiento, métodos, herramientas, historias, documentos que los miembros comparten y desarrollan conjuntamente. Para autores como Macpherson y Clark (2009), la investigación sobre aprendizaje situado y comunidades de práctica presenta un mayor énfasis a los conceptos de participación e identidad. Sin embargo, para ellos, las nociones de práctica y artefactos se han tomado menos en consideración, aunque son elementos importantes dentro del aprendizaje situado, como evidencia la siguiente cita: “Situated learning communities exist, but their scope is limited by the nature of structures, artifacts and practices that shape the form and content of situated learning”. De esta manera, proponen la importancia de considerar cómo los objetos o artefactos median el aprendizaje situado e informan las prácticas: “In situated learning, artifacts do not play a role in the background but they are deeply embedded in the creating and sustaining of activity systems and in representing and influencing the trajectories of learning” (p. 565). Es por esto que Macpherson y Clark señalan que la transformación de los artefactos, de nuevas categorías y nuevas prácticas generará cambios, creará nuevas prácticas y producirá nuevas normas.

Hemos tratado de sintetizar lo que, a nuestro entender, son algunos de los planteamientos centrales de J. Lave y E. Wenger sobre el aprendizaje situado y las comunidades de práctica. Al mismo tiempo, hemos intentado dar cuenta de sus raíces histórico-culturales. En el próximo apartado, abordaremos algunas de las críticas recientes que se le han hecho a esta elaboración teórica, en particular en la investigación organizacional. Daniels (2003) ha señalado la investigación institucional/organizacional como una de las áreas más descuidadas en la investigación educativa.

Algunas críticas recientes al aprendizaje situado y las comunidades de práctica

La propuesta del aprendizaje situado y de comunidades de práctica ha sido utilizada en la investigación organizacional para examinar temas diversos, como el adiestramiento y el aprendizaje de adultos (Kim & Merriam, 2010; Graulau-Santiago, 2007; Saint-Georges & Fillietaz,

2008), el estudio de aprendizaje y conocimiento situado en grupos dispersos (Sole & Edmondson, 2002), la noción de cognición situada en las organizaciones (Elsbach, Barr & Haragadon, 2005), los procesos de cambio organizacional (Bresnen, Goussevkaia, Swan, 2005) y la gerencia de conocimiento (Alicea, 2005; Sánchez-Cardona, 2010; Saint-Onge & Wallace, 2003; Wenger & Snyder, 2000).

Sin embargo, este auge no ha estado exento de críticas. Para muchos, la incorporación y el uso de estas ideas en las investigaciones han sido limitados y, en algunos casos, descontextualizados (Duguid, 2008; Hughes, Jewson & Unwin, 2007). Duguid sugiere, sobre este particular y, en específico, sobre la noción de comunidades de práctica, que aún cuando las definiciones actuales las señalan como grupos sociales y le dan prominencia a la práctica, una porción significativa de la literatura las conceptúa como herramienta gerencial compuesta por personas con una pasión por su trabajo. En este sentido, señala que: “In reaching this point, the concept has traveled a far distance from its early days and bridged some remarkable chasms” (Duguid, 2008, p. 2). Su propuesta va dirigida a retornar las ideas de comunidades de práctica como un concepto analítico.

Lave (2008) plantea una preocupación similar al argumentar que: “The conception of ‘communities of practice’ in a social-practice theory perspective is an analytic tool to built on a careful argument against, taking the world to be an epistemological project” (p. 292). Sostiene de esta manera una crítica a cómo las investigaciones, particularmente en estudios organizacionales, presentan las comunidades de práctica como “productos”. A su entender, el aprendizaje situado propone que prestemos atención a los procesos por los cuales se producen las comunidades de práctica en lugar de ver las mismas como un producto.

Esto nos hace pensar en un aparente reduccionismo del uso de la noción del aprendizaje situado y comunidades de práctica, lo cual no solo lo aleja de sus raíces originales en el trabajo de Lave y Wenger, sino también de las ideas del enfoque histórico-cultural en general y de la teoría de la actividad en particular. Por tanto, es meritorio reexaminar estos conceptos en la actualidad. El propio Vygotski (1927/1991) señala que la aparición, el desarrollo, el cambio e, incluso, la muerte de los conceptos se relacionan con las exigencias socioculturales de la época, con las condiciones generales del conocimiento científico y con las exigencias de la realidad objetiva que estudia la ciencia en cuestión. El estado actual de la investigación y de la crítica a esta noción nos invita a ampliar nuevas vías para su desarrollo y evolución.

En este sentido, tanto Duguid (2008) como Lave (2008), quienes son dos de los proponentes iniciales de las nociones de comunidades de práctica y el aprendizaje situado, mantienen un interés por clarificar el uso de sus ideas originales en investigaciones actuales. No obstante, consideramos que no se adentran en una valoración crítica sobre sus propias ideas. Esta tarea ha sido asumida por otros (Engeström, 2007; Fuller, 2007; Fuller, Hodkinson, Hodkinson & Unwin, 2005; Fuller & Unwin, 2005; Hughes, Jewson & Unwin, 2007) que hacen críticas conceptuales a la elaboración teórica sobre aprendizaje situado y comunidades de práctica. Fuller, y colaboradores (2005) plantean que, aún cuando el trabajo de Lave y Wenger provee un importante marco teórico para el estudio del aprendizaje en el trabajo, este tiene varias limitaciones relacionadas a la aplicación de tales perspectivas a los centros laborales contemporáneos en sociedades industriales avanzadas y en las llamadas sociedades postindustriales. Según ellos, dichos escenarios complejos juegan un papel crucial en la configuración de oportunidades y barreras para el aprendizaje de los empleados, ya que, en muchos casos, incluyen espacios geográficos y relacionales heterogéneos. Asimismo, señalan que la noción de aprendizaje periférico legítimo no dice mucho acerca del proceso de aprendizaje continuo de los empleados y empleadas con experiencia y peritaje.

En otro trabajo, Fuller y Unwin (2005) señalan que la popularidad actual de la teoría de aprendizaje situado es de “doble filo”. Por un lado, pone a nuestra atención los lugares de trabajo como escenarios importantes para el aprendizaje, pero, por otro, establece que concebir el aprendizaje como situado tiene el efecto de confinar a los trabajadores y trabajadoras a un lugar particular. Al argumentar sobre este punto, señalan que:

...on the grounds that (all) learning is highly context-dependent, their opportunity to gain new perspectives, cross boundaries and participate in other communities of practice will be denied. It follows that their chance to acquire expertise and engage in the creation of new knowledge will be restricted and their ability to progress will be inhibited (p. 26).

Fuller y Unwin (2005) también mencionan otra crítica a las ideas del aprendizaje situado, al sostener que ha habido poco énfasis en las formas en que los factores organizaciones (incluidos la estructura, la historia y la cultura) se relacionan con el aprendizaje en el trabajo. A este respecto, proponen la teoría histórico-cultural de la actividad

como punto de partida para atender estas limitaciones del enfoque de aprendizaje situado. Similar a esta línea, Engeström (2007) adopta una postura crítica a la noción de comunidades de práctica y aprendizaje situado, cuando argumenta que la idea de comunidades de práctica se sitúa en aspectos limitados de la noción de *apprenticeship*, a saber: es una entidad local bien delimitada con límites y membresía clara; posee un único centro de destreza suprema y autoridad; y se caracteriza por el movimiento centrípeto de la periferia hacia el centro, de una participación marginal a una legítima. Asimismo, señala que el concepto es una manera ahistórica de conceptualizar las comunidades de trabajo. Engeström sugiere, entonces, que la noción:

...glorifies a historical limited form of community... Putting decisive emphasis on the movement from periphery to the centre is a foundational conservative choice. It marginalizes the creation of novelty by means of rejecting, breaking away from and expanding the given activity (p. 42).

Basado en estas observaciones, y para dar cuenta de dichas limitaciones, Engeström (2007) elabora una visión alterna a las comunidades de práctica sustentada sobre la teoría histórico-cultural de la actividad y el modelo de sistemas de actividad, perspectiva en la cual coexisten múltiples prácticas que son mutuamente enriquecedoras y, en ocasiones, hasta contradictorias. Es evidente que las críticas apuntadas remiten a transformaciones histórico-culturales y socioeconómicas que han hecho de nuestra época el quehacer en las ciencias, las tecnologías de la información y la comunicación, que han implicado la posibilidad de referirnos al humano como un “cyborg” (Clark, 2003), así como de hablar y participar en comunidades virtuales (Turkle, 1995) donde las identidades pueden llegar a ser fluidas (Turkle, 2005). Asimismo, hay que considerar que los cambios sociales en que se apoyan las nuevas tecnologías y la producción de conocimiento se dan en el contexto de transformaciones socioeconómica y geopolíticas relacionadas a la globalización y sus agendas (Castells, 2005; De Souza, 2009).

Sistemas de actividad y aprendizaje expansivo como marcos teóricos para el estudio de las comunidades de práctica

La teoría de los sistemas de actividad que desarrolla Engeström parte de la idea de que el modelo triádico que representa las acciones —el cual incluye un sujeto, un objeto y los artefactos mediadores entre el sujeto y el objeto— no explica comprensivamente la naturaleza social y

colaborativa de las acciones; es decir, no ilustra las acciones como eventos dentro de una sistema de actividad colectiva (Engeström, 1999a). Por tanto, en la propuesta de Engeström (1999a), el sujeto se presenta como un colectivo social, y el objeto es el asunto de interés que conecta las acciones individuales con la actividad del colectivo. Según resume Vakkayil (2010), al modelo vigotskiano inicial de la actividad (sujeto, objeto y herramientas mediadoras), Engeström le agrega los conceptos de comunidad, reglas y división de labores. La primera surge de la idea de actividad colectiva de Leontiev y se refiere a que la comunidad tiene un número de regulaciones explícitas e implícitas, y convenciones que definen las interacciones dentro de una actividad. Asimismo, plantea que los sistemas de actividad involucran la división de labores, lo que resulta en la diferenciación en estatus y poder de los sujetos. Por tanto, una actividad consiste en sujetos que actúan sobre un objeto al utilizar herramientas en una comunidad relevante adoptando varias normas y una división de labores asociadas a ellas (Vakkayil, 2010). Un punto importante a resaltar de este modelo es que, de acuerdo a Engeström, la dinámica del sistema, las fuerzas de su desarrollo, resultan de la contradicción entre sus elementos (Bakhurst, 2009).

Atado a esta concepción de los sistemas de actividad, Engeström propone la noción de aprendizaje expansivo. A su entender, un sistema de actividad es, por definición, una formación de múltiples voces. Señala, además, que “un ciclo expansivo es una re-orquestación de esas voces, de diferentes puntos de vista y enfoques de los y las diversos participantes” (Engeström, 1999a, p.35). El proceso de aprendizaje expansivo debe entenderse como una construcción y resolución de contradicciones y tensiones que surgen sucesivamente en un sistema complejo. Este último incluye el objeto o los objetos, los artefactos mediadores, y la perspectiva de los y las participantes (Engeström, 1999a).

Según resume Engeström (1999b), la teoría de aprendizaje expansivo se basa en la dialéctica de ascendencia de lo abstracto a lo concreto. Una nueva idea teórica o concepto se produce de una forma abstracta simple. En un ciclo de aprendizaje expansivo, la idea simple inicial se transforma en un objeto complejo; es decir, en una nueva forma de práctica. Para Engeström, el ciclo comienza cuando un sujeto cuestiona la práctica aceptada y, gradualmente, esta se expande hacia un movimiento colectivo. El ascenso de lo abstracto a lo concreto se alcanza a través de acciones de aprendizaje.

Engeström (1999a) también plantea que un ciclo expansivo es un proceso de desarrollo que conlleva tanto internalización como externalización. El ciclo de un sistema de actividad comienza con un énfasis en la internalización, en la socialización de los y las aprendices a que se conviertan en miembros competentes de la actividad. La externalización, por otra parte, ocurre, primero, en forma de innovaciones individuales. “En la medida en que la contradicción y la discontinuidad de la actividad se hace más demandante, la internalización se transforma en un reflexión crítica, y la externalización, la búsqueda de soluciones, incrementa” (Engeström, 1999a, p. 34). La externalización alcanza su punto máximo cuando se diseña e implementa un nuevo modelo para la actividad. Así, pues, a medida que el nuevo modelo se estabiliza, la internalización de sus formas y significados inherentes se convierten nuevamente en las formas dominantes de aprendizaje y desarrollo (Engeström, 1999a).

Las comunidades de práctica pueden concebirse desde este enfoque como sistemas de actividad en constante tensión y contradicción con relación a su práctica, las cuales tratan de solucionarse a través de procesos de aprendizaje local o situado centrado en la interacción entre los y las participantes que forman parte de ese colectivo social. En las organizaciones, la idea de las comunidades de práctica se complejizan al incluir constelaciones de comunidades que interactúan mutuamente (Wenger, 1998). Esto es cónsono con la llamada tercera generación de la teoría de la actividad, que enfatiza en la interacción entre los sistemas de actividad (Bakhurst, 2009). En palabras de Engeström y Miettinen (1999):

It is no longer sufficient to focus on singular, relatively isolated activity systems. Activity theory needs to develop tools for analyzing and transforming networks of culturally heterogeneous activities through dialogue and debate (p.7).

Desde el modelo de actividad, las comunidades ubican al colectivo social como sujetos en la acción, siendo la práctica el objeto al cual se orientan. Al mismo tiempo, el dominio de interés compartido, así como las prácticas, las herramientas, los conceptos y las historias que han desarrollado a través de su historia colectiva son los artefactos que median la acción y transformación de la práctica conjunta. De igual forma, la comunidad ha establecido las reglas explícitas e implícitas para su funcionamiento, así como la división de labores entre los y las participantes periféricos y legítimos, los cuales son elementos que han de influir en la dinámica de estos sistemas de actividad. Como señala

Vakkayil (2010), la teoría de la actividad enfoca su atención en lo que los y las participantes hacen dentro de una comunidad y cómo dicha actividad puede entenderse contextualmente.

Desde el aprendizaje, la literatura de comunidades de práctica postula el diálogo productivo (Pór & van Bekkum, 2004; Saint-Onge & Wallace, 2003) como un elemento trascendental de la conjugación de saberes y el desarrollo de nuevo conocimiento para transformar la práctica. Las comunidades de práctica conectan peritajes diversos, experiencias y conocimientos, alentando el entendimiento de nuevas perspectivas y generando aprendizaje individual y colectivo. Las personas en comunidades de práctica se comprometen en conversaciones o cuestionamientos productivos, lo que resulta en un proceso dinámico de cuestionar y validar la información, así como las guías y las prácticas a través del cual el conocimiento tácito se recupera y da significado al conocimiento explícito (Pór & van Bekkum, 2004; Saint-Onge & Wallace, 2003). Esta noción nos acerca a la idea de aprendizaje expansivo, en tanto y en cuanto el ciclo de expansión comienza con el cuestionamiento de aquello que ha sido internalizado, en el caso de las comunidades de práctica, sobre elementos relativos a la práctica y que lleva a su transformación a través del proceso que Engeström califica como externalización. Esta concepción armoniza muy bien con otros desarrollos contemporáneos del enfoque histórico-cultural, como es el caso de la indagación dialógica (dialogic inquiry) que Gordon Wells (1999) propone como eje central del enfoque sociocultural en la teoría y la práctica educativas.

Esto nos trae la interrogante de cómo podemos integrar la teoría de los sistemas de actividad y el aprendizaje expansivo al estudio de las comunidades de práctica, en particular en los contextos organizacionales y de trabajo. Esto, a su vez, requiere profundizar en el estudio de las comunidades de práctica, no tan sólo como estrategias cosificadas para la gerencia del conocimiento, sino más bien como sistemas de actividad complejos, que utilizan, como marco, el enfoque histórico-cultural de la actividad.

Activity theory should not be regarded as a narrowly psychological theory but rather as a broad approach that takes a new perspective on and develops novel conceptual tools for tackling many of the theoretical and methodological questions that cut across the social science today (Engeström & Miettinen, 1999, p. 8).

La integración de los sistemas de actividad y del aprendizaje expansivo a los trabajos actuales sobre comunidades de práctica es un gran reto. Desde el punto de vista teórico pensamos que está bien sostenido, pero hay que buscar formas de tratar la propuesta. La investigación del propio Engeström, en colaboración con grupos de Estados Unidos y Finlandia (2008), puede ofrecer pautas metodológicas para abordarlo. Sus estudios se han enfocado en comunidades de práctica en escenarios organizacionales, los cuales han demostrado que los equipos de trabajo o comunidades cerradas dan paso a formas fluidas de trabajo en nodos que se vinculan a redes en movimiento que requieren la generación constante de aprendizaje expansivo y agencia distribuida. Aunque Engeström se ha centrado en las comunidades de práctica pensamos que muchos de sus argumentos críticos son aplicables a las comunidades de aprendizaje (Rodríguez Arocho & Alom Alemán, 2009).

Conclusión

El examen que hemos realizado permite reconocer la contribución que ha tenido la teoría de aprendizaje situado y la noción de comunidades de práctica para la elaboración de una nueva concepción del aprendizaje. Lave y Wenger propusieron una mirada al tema, en la cual la participación social activa se convierte en el vehículo para el aprendizaje, distanciándose así de las visiones en que es señalado con un proceso individual que requiere la adquisición de un cuerpo de conocimiento formal de parte de un instructor (Hughes, Jewson, & Unwin, 2007). La reflexión histórica sobre su propuesta nos lleva a ver su enraizamiento en el enfoque histórico-cultural, particularmente la influencia de Vygotski y, en menor grado, las de Leotiev.

Sin embargo, las críticas al modelo y al uso que se ha dado a los postulados expresados por Lave y Wenger en su obra seminal invitan a hacer una reflexión más elaborada sobre el estado actual y la aplicación de las ideas de aprendizaje situado y comunidades de práctica como conceptos analíticos. Es necesario re-examinarlos para darles un sentido histórico-cultural, que está, por un lado, en la totalidad del sistema conceptual de donde derivan y no solamente en algunos aspectos que han tendido a privilegiarse, y, por otro, en las transformaciones que el propio sistema tiene que sufrir para conservar su poder explicativo. Las transformaciones histórico-culturales, socioeconómicas y geopolíticas crean un contexto distinto, con herramientas diferentes y prácticas muy diversas, que demandan expandir los límites de cómo

pensamos los actos de enseñanza y aprendizaje, y los agentes que los ejecutan en la cotidianidad. Hemos examinado el concepto de aprendizaje expansivo de Engeström y sugerido que es una alternativa para reconceptuar las comunidades de práctica. No obstante, concluimos que el trabajo teórico debe ir de la mano con investigación educativa que se inscriba en el paradigma de la complejidad.

La propuesta de Engeström (1999; 2007) sobre los sistemas de actividad y aprendizaje expansivo permiten visitar la noción de aprendizaje situado y comunidades de práctica desde un enfoque histórico-cultural. Por otro lado, las investigaciones en que ha participado (Engeström, 2008) pueden ofrecer pautas metodológicas para la difícil tarea de concretar los postulados que dicho enfoque propone como marco conceptual para la investigación educativa (Rodríguez Arocho, 2011). Estas investigaciones pueden inspirar estudios locales en comunidades de práctica y en comunidades de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Ageyev, V. S. (2003). Vygotsky in the mirror. En A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 432-449). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Alicea, J. C. (2005). *Las comunidades de práctica y la gestión del conocimiento: Un estudio exploratorio-descriptivo*. Disertación doctoral no publicada. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Baquero Orueta, R. (2009). Zona de desarrollo próximo, sujeto y situación: El problema de las unidades de análisis en la psicología educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/esp-2009/archivos/zdp.pdf>
- Bakhurst, D. (2009). Reflections on activity theory. *Educational Review*, 61(2), 197-210.
- Barton, D., & Tusting, K. (2005). Introduction. En D. Barton & K. Tusting (Eds.), *Beyond communities of practice: Language, power and social context* (pp. 1-13). New York: Cambridge University Press.
- Blackler, F. (2009). Cultural-historical activity theory and organizational studies. En A. Sannino, H. Daniel & K. D. Gutierrez (Eds.), *Learning and expanding with activity theory* (pp. 19-39). New York: Cambridge University Press.
- Bresnen, M., Goussevkaia, A., & Swan, J. (2005). Organizational routines, situated learning, and process of change in project-based organizations. *Project Management Journal*, 36(3), 27-41.

- Brown, J.S., & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 2(1), 40-57.
- Castells, M. (2005). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Clark, A. (2003). *Natural born cyborgs*. New Cork: Oxford University Press.
- De Souza, B. (2009). *Pensar el estado y la sociedad: Desafíos actuales* (10ma ed.). Buenos Aires: Waldhuter Editores.
- Duguid, P. (2008). Communities of practice: Then and now. En A. Amin & J. Roberts (Eds.), *Community, economic, creativity and organizations* (pp. 1-9). New York: Oxford University Press.
- Elhammoumi, M. (2001). Lost—Or merely domesticated? The boom in socio-historicocultural theory emphasizes some concepts, overlook others. En S. Chaklin (Ed.), *The theory and practice of cultural-historical psychology* (pp. 200-217). Arhaus: Arhaus University Press.
- Elsbach, K.D., Barr, P.S., & Hargadon, A.B. (2005). Identifying situated cognition in organizations. *Organization Science*, 16(4), 422-433.
- Engeström, Y. (1999a). Activity theory and individual and social transformation. En Y. Engeström, R. Miettinen & R.L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1999b). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation. En Y. Engeström, R. Miettinen & R. L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 377-404). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2007). From communities of practice to mycorrhizae. En J. Hughes, N. Jewson & L. Unwin (Eds.), *Communities of practice: Critical perspectives* (pp. 41-54). New York: Routledge.
- Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration in learning and work*. New York: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., & Miettinen, R. (1999). Introduction. En Y. Engeström, R. Miettinen, & R.L. Punamäki (Eds.), *Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice* (pp. 1-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fuller, A. (2007). Critiquing theories of learning and communities of practice. En J. Hughes, N. Jewson & L. Unwin (Eds.), *Communities of practice: Critical perspectives* (pp. 17-29). New York: Routledge.
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P., & Unwin, L. (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: A reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal*, 31(1), 49-68.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2005). Older and wiser?: Workplace learning from the perspective of experienced employees. *International Journal of Lifelong Education*, 21(1), 21-39.

- Graulau-Santiago, M.T. (2007). *Estudio de caso: hacia un acercamiento crítico de las prácticas de adiestramiento en la organización global*. Disertación doctoral no publicada. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Handley, K., Clark, T., Fincham, R., & Sturdy, A. (2006). Researching situated learning: Participation, identity and practices in management consultancy. Recuperado de <https://dspace.stir.ac.uk/dspace/bitstream/1893/1206/1/ML636%2520-%2520Revised%2520manuscript.pdf>
- Hughes, J., Jewson, N., & Unwin, L. (2007). Introduction communities of practice: A contested concept in flux. En J. Hughes, N. Jewson & L. Unwin (Eds.), *Communities of practice: Critical perspectives* (pp. 1-16). New York: Routledge.
- Kim, Y.S., & Merriam, S.B. (2010). Situated learning and identity development in a Korean older adults' computer classroom. *Adult Education Quarterly*, 60(5), 438-455.
- Langer, P. (2009). Situated learning: What ever happened to educational psychology? *Educational Psychology Review*, 21, 181-192.
- Lave, L. (1996). Teaching, as learning, in practice. *Mind, Culture, and Activity*, 3(3), 149-164.
- Lave, J. (2008). Epilogue: Situated learning and changing practice. En A. Amin & J. Roberts (Eds.), *Community, economic, creativity and organizations* (pp. 283-296). New York: Oxford University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Recuperado de <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/index.htm>
- Lervik, J., Fahy, K. & Easterby-Smith, M. P. V. (2010). Temporal dynamics of situated learning in organizations. *Management Learning*, 41(3), 285-301.
- Macpherson, A., & Clark, B. (2009). Islands of practice: Conflict and a lack of 'community' in situated learning. *Management Learning*, 40(5), 551-568.
- Pór, G., & van Bekkum, E. (2004). *Liberating the innovation value of communities of practice*. Recuperado del website de Community Intelligence Ltd., <http://www.community-intelligence.com/>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2009). Introducción. Número especial dedicado al pensamiento de Vygotski y sus aportes a la educación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/esp-2009/editorial.php>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2010). 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, MX: Universidad de Nuevo León.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2010). El enfoque históricocultural como marco conceptual para la investigación educativa. *Paradigma*, 30(1), 33-62.

- Rodríguez Arocho, W. C., & Alom Alemán, A. (2009). El enfoque histórico-cultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/esp-2009/archivos/comunidad.pdf>
- Rogoff, B. & Lave, J. (1984). *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Saint-Georges, I., & Filliettaz, L. (2008). Situated trajectories of learning in vocational training interactions. *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), 213-233.
- Saint-Onge, H., & Wallace, D. (2003). *Leveraging communities of practice for strategic advantage*. Burlington, MA: Butterworth-Heinemann.
- Sánchez-Cardona, I. (2010). *Implicaciones de las comunidades de práctica para el desempeño organizacional en una institución en Puerto Rico*. Tesis de maestría no publicada. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Sole, D., & Edmondson, A. (2002). Situated knowledge and learning in dispersed teams. *British Journal of Management*, 13(S2), S17-S34.
- Turkle, S. (1995). *Life on the screen: Identity in the age of Internet*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Turkle, S. (2005). *Second self: Computers and the human spirit*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vakkayil, J.D. (2010). Activity theory: A useful framework for analyzing project based organizations. *Vikalpa*, 35(3), 1-18.
- 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.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Wenger, E., & Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78(1), 139-146.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.

Este artículo se recibió en la Redacción de *Pedagogía* en marzo de 2011 y se aceptó para su publicación en abril del mismo año.