

Psicología de la liberación y pedagogía crítica: un examen de sus aportes y retos

Wanda C. Rodríguez Arocho

RESUMEN

Este trabajo examina algunos hitos en el desarrollo de la psicología de la liberación y de la pedagogía crítica, con particular énfasis en los aportes seminales de Ignacio Martín Baró y Paulo Freire. Se argumenta que la falta de diálogo y de acción colaborativa entre la psicología social crítica y la pedagogía crítica constituyen un obstáculo para adelantar metas comunes, como el desarrollo de reflexividad histórica, la concienciación de los determinantes socioculturales de la actividad humana y el compromiso con la acción social transformadora. Se analizan los retos que las actuales condiciones histórico-culturales presentan a las formulaciones originales y se examinan algunas propuestas para enfrentar dichos retos.

Palabras clave: Psicología de la Liberación, Psicología Social Crítica, Ignacio Martín Baró, Pedagogía Crítica, Paulo Freire

ABSTRACT

This work examines some milestones in the development of liberation psychology and critical pedagogy, with particular emphasis on the seminal contributions of Ignacio Martín Baró and Paulo Freire. It argues that the lack of dialogue and collaboration between critical social psychology and critical pedagogy constitutes an obstacle to advance their common goals of historic reflexivity, awareness of the social and cultural determinants of human action and commitment to actions for social transformation. The challenges posted by the current cultural and historical conditions are analyzed and some proposals to confront those challenges are examined.

Keywords: Liberation psychology, critical social psychology, Ignacio Martín Baró, critical pedagogy, Paulo Freire

*A la memoria de Ignacio Martí Baró, en
conmemoración del 20 aniversario
de su asesinato.*

Introducción

En el mes de septiembre de 2009 se celebraron en la Universidad de Costa Rica las Quintas Jornadas Costarricenses de Psicología Social, organizadas bajo el tema general “Entre la Incertidumbre y la Esperanza: Escenarios Emergentes”. La convocatoria al evento hizo una invitación a reflexionar, debatir y participar activamente en el análisis y la socialización de propuestas de acción para la transformación social. Este artículo es una elaboración de una conferencia por invitación dictada por la autora en ese evento, con una propuesta que impacta sobre el quehacer en los campos de la psicología y la educación. El planteamiento principal del trabajo es la necesidad de diálogo y colaboración entre dos campos de actividad académica y profesional en estas disciplinas, que, pese a tener muchas cosas en común, tradicionalmente se consideran por separado. Argumentamos que la comprensión de la psicología de la liberación y la pedagogía crítica como una unidad puede contribuir a potenciar las acciones de transformación social con las que ambas se pronuncian comprometidas. En la elaboración de esta argumentación examinamos sus respectivos planteamientos y sus contribuciones, con particular énfasis a los aportes de Ignacio Martín Baró y Paulo Freire.

El problema

En una época en que los movimientos intelectuales en muy diversas disciplinas enuncian rupturas epistemológicas y articulan paradigmas emergentes que marcan la complejidad como su característica más distintiva, quedan importantes instancias en las que la reflexión y la acción se nos presentan escindidas. En esta exposición examinaré una de esas instancias: la actividad en psicología y educación, en general, y en psicología de la liberación y pedagogía crítica, en particular. Aunque el anclaje de la psicología de la liberación en la psicología social crítica haría suponer que la educación, como práctica social, la escuela, como institución, y las formas variadas que en el presente toman los procesos de socialización y aculturación ocupan un lugar importante en la discusión de sus acciones, reflexiones y desafíos, un examen de los textos agrupados en el volumen *Psicología de la liberación en el contexto*

de la globalización neoliberal, por citar un ejemplo, resulta en escasas referencias explícitas a sistemas y procesos educativos en general y a las formas actuales de lo escolar en particular (Cordero, 2007; Malto, 2007; Brum de Cavalho & Barbosa Nepomuceno, 2007; Solé, 2007; Leandro Zúñiga & Montaya Molteni, 2007).

Por otro lado, las actividades de los *Encuentros Internacionales de Educación y Pensamiento* (ya en su décima edición), aunque abogan abiertamente por una pedagogía crítica y emancipadora y reconocen su pertinencia en la transformación social, se caracterizan por la escasa elaboración explícita de los temas que ocupan a la psicología social crítica actual. De hecho, muy pocos profesionales de la psicología participamos consecuentemente en esos eventos, que son concurridos mayormente por personas vinculadas a escenarios escolares. Me refiero, en particular, a estos *Encuentros* porque son cercanos a mi experiencia en tanto están vinculados a un movimiento de base que se originó en Puerto Rico en 1989 y que, con el tiempo, se ha consolidado como movimiento importante en algunos países de América Latina por medio de la Red Hispanoamericana de Colaboración Educativa. Una revisión de textos producidos en las áreas de psicología social y educación permite apreciar otros ejemplos del escaso diálogo al que me he referido. La experiencia en los *Encuentros* me permite especular que esta limitación se observa más en el nivel teórico y de investigación ya que en el nivel práctico la imbricación de psicología social y educación se expresa con fuerza de múltiples formas.

Psicología de la liberación

En una conferencia pronunciada en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla hace tres años, Ignacio Dobles Oropeza (2006) apuntó que la propuesta de una psicología de la liberación fue explícitamente formulada por Ignacio Martín Baró en una conferencia dictada en la Universidad de Puerto Rico en 1986. Ese mismo año, se publicó, en el Boletín de Psicología de la UCA, el artículo “Hacia una psicología de la liberación” (Martín Baró, 1986). A partir de estos pronunciamientos, Dobles hace un juicio que compartimos: no se trata de una fórmula para ser empaquetada en un manual, ni del tema central para una serie de congresos, sino de una perspectiva nueva y de un reto a la psicología. Esta apreciación es compartida por Maritza Montero (1991), quien, al analizar el escrito de Ignacio cinco años después de publicado, se refirió a la psicología de la liberación como la propuesta para una teoría sociopsicológica. Al conceptualarla de este

modo, Montero subraya la forma en que lo social y lo psicológico se funden como unidad de análisis y de acción en la propuesta de Martín Baró.

Más recientemente, en un análisis comparativo del origen y las expresiones características de la psicología comunitaria, la psicología social crítica y la psicología de la liberación en Latinoamérica, Montero (2004) señala que la inconformidad con las formas de hacer y pensar la psicología les sirve de fundamento común a estas tres instancias del quehacer psicológico. Varios autores y autoras han asociado esta inconformidad, y las formas de resistencia que engendraría, a la llamada crisis de la psicología social de finales de la década de 1970 y principios de la década 1980 (González Rey, 2004; Serrano García, López & Rivera Medina, 1992). Algo de reflexividad histórica y una mirada compleja permiten percatarse de que no se trató sólo de un cuestionamiento sobre la disciplina, sino de uno mucho más amplio que arrojó tanto a las ciencias sociales como a las ciencias naturales porque interrogó las premisas fundamentales del origen y los modos de producción de conocimiento y racionalidad (Ibáñez & Doménech, 1998; Iñiguez, 2003; López, 1992).

Lo dicho no devalúa la importancia, la fuerza y la contundencia de las propuestas latinoamericanas que analiza Montero (2004) en su trabajo, sino que subraya el carácter históricamente situado y la mediación sociocultural en la actividad humana. Mientras en otros lugares la batalla se libró principalmente en el terreno de la crítica teórica y metodológica, en América Latina se libró, además, en otros frentes, particularmente en la movilización de comunidades con un explícito matiz ético-político (Martín Baró, 1985). En el prólogo a un libro editado con la traducción al inglés de doce textos de Martín Baró, Aron y Corne (1994) destacan este punto al señalar que “su claridad de pensamiento, su compromiso con los valores humanos, su ira y su pena por El Salvador” (p. xi) son palpables en su producción académica. Martín Baró supo traducir su lucidez, su ética, su indignación y su pena en acciones y reflexiones con impacto en los individuos y las comunidades que vivían fuerzas destructivas de hechura social, como son la explotación económica, la represión política, el terror, la violencia y la guerra. Su impacto, sin embargo, trascendió el contexto de producción original porque convocaba a la disciplina psicológica a posicionarse ante esas fuerzas dondequiera que se manifesten. Los trabajos presentados en los congresos internacionales de la psicología de la liberación son testimonio del poder de movilización que, en el presente, mantiene

esa convocatoria (Dobles Oropesa, Baltodona Arróliga & Leandro Zúñiga, 2007). Textos recientes destacan el valor para la psicología de este aporte con sello latinoamericano (Burton & Kagan, 2005).

En su propuesta de la psicología para la liberación, Martín Baró (1986) deja claro que “no se trata de una tarea simplemente teórica, sino primero y fundamentalmente práctica” y que “realizar una psicología de la liberación exige primero lograr una liberación de la psicología”. En su pronunciamento explica claramente de qué hay que liberarla. Su explicación, que se asienta en las vivencias y reflexiones sobre su propia práctica, y en influencias diversas entre las que han destacado el marxismo, la teoría crítica, la teología de la liberación y la obra freiriana (Montero, 2004), elabora en torno a temas que mantienen su vigencia. Según Martín Baró, la psicología debía liberarse de lo que llamó “el mimetismo cuentista”, en referencia a la aceptación y uso irreflexivo y acrítico de teorías y modelos producidos en realidades distintas. Argumentó que esta aceptación constituía una negación del carácter socio-histórico de la producción de conocimiento y abogó por una epistemología que superara el positivismo, el individualismo, el hedonismo, la visión homeostática y el ahistoricismo. Elaboró en detalle cómo, desde un status de categorías de análisis, cada uno de éstos obstáculos servía para la confección de explicaciones que simplifican y distorsionan la realidad, para la elaboración de ideologías y para la ejecución de prácticas que naturalizan complejas dinámicas sociales, haciéndolas invisibles o difíciles de develar. Por ello, definió el ámbito de trabajo de la psicología social “como el estudio científico de la acción en cuanto ideológica” (Martín Baró, 1985, p.17) y la psicología de la liberación como una práctica que mueve a la desideologización y, por vía de ella, a la transformación social (Martín Baró, 1986).

Montero (2004) describe la concepción de esta transformación al señalar que se la concibe como

definida por y desde las personas que la necesitan y dirigida a beneficiar a las comunidades o grupos sociales en la medida en que se permite su acceso a bienes sociales y la generación de los mismos, disfrutando del nivel de beneficios considerado como deseable entre las sociedades humanas y teniendo el nivel de elevarlo (p. 22).

La transformación social se define, entonces, por una práctica que busca combatir la desigualdad y la injusticia social, la marginalización, la exclusión y la opresión y, por ello, es una práctica que se realiza

desde una ética particular y que implica posicionamiento y acción política en tanto esas condiciones existen en función de relaciones de poder. Definida en estos términos, se asume explícitamente como la actividad crítica y ética, que Martín Baró llamó *compromiso crítico*. Bernardo Jiménez Domínguez (2007) explica muy bien el significado de este compromiso crítico cuando apunta que “compromiso” remite a la imposibilidad de un quehacer psicológico responsable que ignore la injusticia, al tiempo que “crítico” remite a la necesidad de un juicio continuo sobre la realidad. Montero & Fernández Christlieb (2003) han examinado las múltiples y complejas dimensiones de la crítica y destacado que es una condición necesaria para transformación social, y que al ser una actividad humana tenderá a mostrar las debilidades y fortalezas, tanto de lo criticado, como de quien critica. Rojas Osorio (2000), por su parte, plantea que el pensamiento crítico tiene dimensiones lógicas, sustantivas, dialógicas, contextuales y pragmáticas. Podría decirse que Martín Baró se esforzó por considerar estas dimensiones; por ello, estamos en desacuerdo con Iñiguez (2004) cuando caracteriza su psicología social como radical, pero no crítica porque no rompe con el modelo de ciencia tradicional. Soto Martínez (2007) ofrece una mirada alterna al modelo de ciencia que orientó la obra de Martín Baró, que permite, a mi juicio, una ponderación más justa de sus aportes.

De lo expuesto se deducen las dos fuerzas que se conjugaron para avanzar la configuración del proyecto de la psicología de la liberación (Montero, 2004): por un lado, la insatisfacción con la poca pertinencia social de la psicología tradicional y la crítica epistemológica, teórica y metodológica a su quehacer; por otro lado, la idea de que la alternativa que se generara a esa psicología, además de atender esas dimensiones, tenía que orientarse hacia una transformación social que demanda compromiso crítico. En su propuesta de un proyecto para construir una psicología de la liberación a partir de ese compromiso crítico, Martín Baró destacó tres tareas que consideraba especialmente importantes y urgentes: la recuperación de la memoria histórica, la desideologización del sentido común y la experiencia cotidiana, y la potenciación de las virtudes populares. Veinte años después del texto seminal de Martín Baró, y con las grandes transformaciones histórico-culturales que caracterizan la llamada época de la globalización y la información que afectan todas las dimensiones de la vida social (Alba Rico, 2007; Fernández Durán, 1997, Ovejero Bernal, 2002; Pérez Gómez, 1997), Dobles precisa otras tareas importantes y urgentes para la psicología de la liberación. Plantea que tal psicología de la libera-

ción debe ocuparse de las consecuencias del avance de dispositivos de seguridad nacional a escala planetaria, según se observan en el deterioro de la institucionalidad internacional de los derechos humanos y en la criminalización de lucha por reivindicaciones sociales. Debe ocuparse, también, de las implicaciones del fundamentalismo de mercado y sus expresiones ideológicas y psicosociales, de las formas para trascender “un esquema formalista y procedimental de la democracia para avanzar hacia democracias sustantivas” (p.2) y atender la vulnerabilidad creciente ante los llamados fenómenos naturales que, cada vez más, son asociados con prácticas humanas sobre el medio ambiente físico. Con respecto al tema ambiental, Bernardo Jiménez (2007), también veinte años después del pronunciamiento para una psicología de la liberación, examina la articulación crítica entre psicología social ambiental, política y comunitaria en la obra de Martín Baró, y destaca su actualidad.

Miradas en su conjunto, las tareas de ayer y las de hoy parecen demandar acciones transformadoras que sólo pueden ser realizadas por sujetos que entiendan el por qué y el para qué de esas acciones. A pesar del escepticismo que se ha expresado con respecto a la capacidad de la educación, principalmente en su forma institucionalizada, para poder avanzar transformaciones sociales (Serra, 2007), es por medio de la relación con otros y otras que se construirá el significado de las acciones. Esa relación de enseñanza-aprendizaje, de significación y elaboración de sentido, y de formación de subjetividad se asocia con el acto educativo. Desde ella se explica y justifica el diálogo y la colaboración entre la psicología social y la educación. Así lo entendió Martín Baró (1986) cuando expresó que

Posiblemente los aportes de más enjundia e impacto social pueden encontrarse allá donde la Psicología se ha dado la mano con otras áreas de las ciencias sociales. El caso más significativo me parece constituirlo, sin duda alguna, el método de la alfabetización concientizadora de Paulo Freire (1970, 1971), surgido de la fecundación entre educación y psicología, filosofía y sociología. El concepto ya consagrado de concientización articula la dimensión psicológica de la conciencia personal con su dimensión social y política, y pone de manifiesto la dialéctica histórica entre el saber y el hacer, el crecimiento individual y la organización comunitaria, la liberación personal y la transformación social (p. 1-2).

Puede verse cómo, desde su formulación original, la psicología de la liberación se vinculó explícitamente con la pedagogía crítica, con el distintivo sello del legado de Paulo Freire en ella. Ovejero Bernal (1997) describe muy bien esa unidad al referirse a ella como psicopsicopedagogía de la liberación.

Pedagogía crítica

En términos de su enunciación como propuesta de acción, la pedagogía crítica antecede en tiempo a la psicología de la liberación. Su formulación original se atribuye al trabajo de Paulo Freire, primero esquemáticamente en la *Pedagogía como práctica de la libertad* (1967/1970) y luego en su conocida obra *Pedagogía del oprimido* (1970). Estas obras contienen conceptos de los que Martín Baró hace una apropiación creativa en sus propias obras. Esto no es de extrañar porque ambos autores adoptan, en sus construcciones teóricas y en su práctica, los fundamentos de la filosofía marxista y de la teoría crítica. El materialismo histórico y la dialéctica están muy presentes en las formulaciones teóricas y las prácticas de ambos autores. La noción de ideología como falsa conciencia y la convicción de otra conciencia posible mediante actividad transformadora hará de la concienciación una tarea prioritaria para ambos, como también hará de la problematización el método por excelencia para lograrla (Freire, 2002).

Como sabemos, Freire hace su propuesta de una pedagogía crítica en oposición a una educación bancaria. Su contención es que “en la concepción acumulativa de la educación el conocimiento es un don concedido por aquéllos que se consideran como sus poseedores, a aquéllos considerados ignorantes” (Freire, 2002, p.80). Este acto de proyectar una ignorancia absoluta sobre los otros es, para Freire, lo característico de la ideología de la opresión e implica la negación de la educación y del conocimiento como procesos de búsqueda y crecimiento personal y social. Para que éstos tengan posibilidad de existencia, es necesaria una educación problematizante, la cual Freire caracterizó como fundamentada en la reflexión sobre la realidad para poner de manifiesto sus contradicciones, en el diálogo franco y creativo para analizarlas críticamente, y en el compromiso con la transformación para hacer una sociedad más humana y más justa. La problematización que Freire ve como la piedra angular de su pedagogía crítica pasa a ser el pivote de una orientación liberadora en la psicología (Montero, 2007). La misma se construye “en oposición a la aceptación acrítica y naturalizada de la realidad social, basada en la repetición automática y no cuestionada de

acciones y opiniones” (p. 217). De este modo, pedagogía, psicología e ideología quedan inextricablemente unidas, y la comprensión de ellas se dará en la actividad dialógica y transformadora.

El valor del diálogo en la concepción freiriana, y en toda la pedagogía crítica posterior, no puede subestimarse porque será el medio para dar vida a la problematización y, a partir de ella, a formas posibles de conciencia. Aunque no podemos detenernos a elaborar sobre este punto, me parece importante precisar que hay importantes coincidencias en la forma en que Freire pensó los procesos de la formación de la conciencia y la forma en que otro pensador marxista, Lev S. Vygotski, caracterizó la conformación de los procesos psíquicos, tanto cognitivos como afectivos, de los que esa conciencia emerge (Rodríguez Arocho, 2000, 2009a). Esta precisión es importante porque en ambas aproximaciones a la explicación de la conciencia se destaca el papel central de los intercambios verbales, aspecto que también destacó Martín Baró (1986) en una referencia directa a Vygotski y a su colaborador, Alexander R. Luria. Estos autores comparten el entendido de que la conciencia se forma y transforma en el curso de actividades humanas y que dichas actividades están mediadas por herramientas y signos que son producidos en el transcurso de la historia cultural. El ser humano se constituye como tal a partir de relaciones intersubjetivas y es, sobre todo, un ser comunicativo, dialogante. Desde el interaccionismo simbólico de Mead (1934) hasta las propuestas discursivas actuales (Harré & Gilbert, 1994), la psicología social ha reconocido esta importancia de la interacción verbal como herramienta para elaborar y comunicar entendidos de la realidad. La centralidad de esta interacción en los desarrollos actuales de la pedagogía crítica está bien documentada en sus principales exponentes contemporáneos.

Peter McLaren (1989, 1995, 2000), uno de los proponentes actuales de mayor influencia, plantea que el principal objetivo de la pedagogía crítica es el empoderamiento del estudiantado para intervenir en su propia formación y, por esa vía, transformar las condiciones de la sociedad. Henry Giroux (1992, 1997), otro de los exponentes contemporáneos de mayor influencia, orienta sus esfuerzos a promover que los educadores y las educadoras tomen conciencia de que lo que enseñan es la expresión de cultura política. Estas ideas coinciden con las de otro exponente del movimiento, Michael Apple (1979, 1999), quien fue de los primeros en trabajar el concepto de currículo oculto para referirse a que los currículos son más que meras formas de organización de los contenidos a enseñar para propiciar el desarrollo de un cono-

cimiento neutro. Los currículos comunican mensajes para mantener determinadas relaciones de poder en referencia a clase, género y raza. Para estos autores, el proceso educativo está atravesado por relaciones de poder que se hacen patentes en la producción y legitimación de experiencias y significaciones de ciertos conocimientos y experiencias y en su reverso, es decir, la deslegitimación de otras posibles experiencias y significaciones.

Algunas perspectivas actuales asumen un comprensible escepticismo hacia el papel de la educación para transformar las condiciones de vida, particularmente las que caracterizan la pobreza. Serra (2007) plantea que, en el pasado, la mirada de la educación tuvo un matiz político representado en dos corrientes. Por un lado, las teorías pedagógicas de la reproducción, de corte estructuralista, que denunciaban las operaciones del sistema educativo como un dispositivo más del sistema capitalista para perpetuar las condiciones de pobreza y desigualdad social. Por otro lado, las pedagogías liberadoras, que, a la vez que llaman la atención sobre esta situación de opresión sobre las clases empobrecidas, “situaban un horizonte de liberación, emancipación y esperanza, que radicaba en que los pobres, a través de procesos de concienciación pedagógica, tomarán la palabra y el poder” (p. 126). No obstante, para esta autora, los desarrollos socioeconómicos actuales introducen “un punto de quiebre con esta esperanza absoluta en el poder redentor de la educación” (p.128) y concluye que, “aunque la educación como alternativa de salida siga funcionando en discursos político-pedagógicos, sabemos de la caída de esta creencia o su desgaste” (p. 128) porque las instituciones educativas han ido sufriendo los efectos de la crisis generalizada de confianza en las instituciones sociales tradicionales.

Si bien hay razones para el escepticismo y la nota pesimista que a veces lo acompaña, a mi entender hay un riesgo, en este posicionamiento a la globalización y sus consecuencias. Se trata del imaginario social de lo inexorable, desde el que no tienen sentido la resistencia y la lucha. Kincheloe (2008), otro de los autores más conocidos en la pedagogía crítica actual, junto a McLaren (Aguirre, 2001), advierten sobre el efecto paralizante que este imaginario puede tener y argumentan con fuerza a favor de la importancia de la pedagogía crítica revitalizada, particularmente tras los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001, posición que sostuve en una conferencia ante la Asociación de Psicología de Puerto Rico en noviembre de ese año, posterior-

mente publicada en la *Revista Interamericana de Psicología* (Rodríguez Arocho, 2002).

En su texto *Critical Pedagogy Primer*, Kincheloe (2008) elabora y documenta una serie de razones para la reivindicación de la pedagogía crítica en el contexto actual de los Estados Unidos, cuya pertinencia puede extrapolarse para la acción en otros contextos como los implicados en las tareas que Dobles Oropeza (2006) le señala como pendientes a la psicología de la liberación. Tras el 11 de septiembre, habiéndose declarado lo que pasa a conocerse como una guerra preventiva (que se justificó sobre razones que no se investigaron a profundidad), educadores y educadoras que criticaron o cuestionaron dicha acción fueron señalados por diversos medios como antipatrióticos y subversivos, con sanciones y despidos documentados. Como ha quedado al descubierto con la reciente crisis económica a nivel mundial, corporaciones multinacionales con aliados políticos distribuidos por el mundo desplazan la riqueza de un lugar a otro a su conveniencia y con terribles consecuencias para grandes sectores de la población. Derechos constitucionales tradicionales son socavados por medidas que se justifican desde una retórica de seguridad nacional y personal. La pedagogía crítica actual plantea la importancia de someter a análisis y discusión estos temas en las aulas y en contextos de formación y se posiciona frente a los retos de la globalización valorando los aportes de Paulo Freire (Flecha García & Puigvert, 1998; Schipani, 2000).

Las situaciones mencionadas nos afectan a todos en general. Otras situaciones afectan de una manera específica los contextos educativos institucionalizados, que van desde la creciente privatización de la educación hasta las reglamentaciones que se aplican tanto a la educación privada como a la pública (Rodríguez Arocho, 2009b). Las luchas por los derechos humanos y la inclusión de niños y niñas de los sectores empobrecidos, así como de adultos de variadas razas, etnias y nacionalidades, de las mujeres y de personas con variadas preferencias en su orientación sexual, caracterizan el trabajo de autores importantes, autores y autoras de la pedagogía crítica contemporánea. Estas luchas, que se dan en prácticas educativas concretas, vienen acompañadas de reflexiones teóricas sobre las interrelaciones entre constitución de subjetividades, cultura, poder y dominación en distintos ámbitos del quehacer educativo (Aubert, Duque, Fisas & Valls, 2004; Flecha García, 1997a, b; Goikoetxea Piérola & García Peña, 1997, hooks, 1991, 1994; Macedo, 2006). Estas luchas también se expresan en resistencias a la

hegemonía cultural, como denuncian Macedo, Dendrinós & Gounari (2003) en su análisis de la relación entre lengua, ideología y poder.

Como puede verse, los trabajos actuales en pedagogía crítica cubren un espectro amplio de temáticas. Sus vínculos con la psicología social de la liberación propuesta por Martín Baró y la pedagogía crítica formulada originalmente por Paulo Freire se sostienen en las nociones de compromiso crítico, problematización y concientización. Es, precisamente, en torno a asuntos que tocan estas tres nociones que procede plantear algunos temas que debemos abrir a debate si pensamos que vale la pena adelantar una agenda de colaboración entre la psicología de la liberación y la pedagogía crítica.

Problematización de la psicología de la liberación y de la pedagogía crítica

Los fundamentos de la psicología de la liberación y de la pedagogía crítica fueron formulados en condiciones histórico-sociales y culturales diferentes a las que vivimos hoy. Tanto Freire como Martín Baró subrayaron en sus textos la centralidad de considerar la historia, la cultura y la vida social en la producción de conocimiento y la acción transformadora, que es su inseparable compañera. En el contexto de su producción escrita y de su praxis, resulta razonable suponer que se hubieran opuesto con tenacidad a la naturalización de sus explicaciones y a que se hubieran ubicado las mismas en un orden superior al de la problematización. No obstante, esto no ha evitado, como señala Ordóñez Peñalozano (1998) en referencia a Freire, que algunos de sus conceptos se hayan utilizado en contextos y con fines completamente contrarios a los que fueron pensados. Si algo es claro en el legado de Freire y de Martín Baró son sus pronunciamientos con respecto a que el conocimiento se construye socialmente en condiciones histórico-culturales específicas.

Tanto Freire como Martín Baró partieron de contextos en que se demarcaban con cierta precisión las estructuras y las formas de organización social. El concepto de ideología que manejaron fue similar y con límites más o menos claros, por lo que se imponía el develamiento de la ideología encubierta que nos oprimía. Muchos de los conceptos centrales a estas concepciones, como el de realidad, conciencia individual, libertad, poder e incluso el de historicidad como continuidad, por sólo mencionar algunos de los centrales al tema que nos ocupa, son retos por el pensamiento posmoderno. Las discusiones sobre el sujeto y su disolución, así como el giro discursivo que se presenta en

oposición a concepciones referenciales-representacionales del lenguaje (Iñiguez, 2004) contribuyen a complejizar el cuadro con que se topan la psicología de la liberación y la pedagogía crítica en el presente.

El debate postmoderno actual ha llevado a variadas caracterizaciones en la pedagogía crítica que se asume comprometida con una psicología de la liberación. Por un lado, algunos autores, como Ramón Flecha García (1997a), del grupo CREA, con sede la Universidad Autónoma de Barcelona, posicionan la pedagogía crítica en choque con la filosofía posmoderna y definen a ésta como reaccionaria “porque encubre exaltaciones de las desigualdades, la violencia y el poder” y “constituye un ataque frontal contra el objetivo de igualdad y contra los movimientos sociales que luchan por ella” (p.35). Una visión análoga es compartida por sus colegas del mismo colectivo Aubert, Duque, Fisas & Valls (2004). Estos autores y autoras plantean cuestionamientos al posmodernismo de Lyotard, la genealogía de Foucault y el deconstruccionismo de Derrida. Para ellos y ellas, las utopías y la esperanza en la educación como fuerza transformadora se centran en una visión de futuro que denota certeza en valores que nos mueven en una dirección deseada, y esto no puede acomodarse bien con los principios de incertidumbre e indeterminación que caracterizan algunas corrientes del pensamiento posmoderno. Aunque argumentan en contra de posturas posmodernas, han abogado por un diálogo abierto con personas que las defiendan.

Otros autores, como Pérez Gómez (1997), asumen la condición posmoderna, la cual caracterizan a partir de la configuración de un relativismo histórico y cultural, de una ética pragmática en que todo vale para avanzar intereses personales y de grupos de interés, la competencia salvaje, el individualismo hedonista unido al conformismo social y a la desesperanza, la primacía del tener sobre el ser, y el gusto por lo efímero y cambiante. Se plantea que la condición posmoderna se sostiene sobre políticas neoliberales vinculadas con la globalización que plantean retos importantes que la pedagogía crítica debe asumir. Este autor destaca, de manera particular, que “el abrumador papel de socialización que han adquirido los medios de comunicación de masas plantea retos nuevos e insospechados a la práctica educativa en la escuela” (p.61) y, podríamos añadir, en otros contextos también. Estas nuevas tecnologías que acompañan la era de la globalización y la información “parecen abrir las ventanas de la historia a una nueva forma de ciudad, de configuración de espacio-tiempo, de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales, en definitiva un nuevo tipo de ciu-

dadano con hábitos, intereses, formas de pensar y sentir, presidida por los intercambios a distancia, por la supresión de barreras temporales y especiales” (p.62). Se expresa aquí un cambio importante y de grandes repercusiones con el que no tuvieron que lidiar, en la magnitud que lo conocemos hoy, ni Martín Baró ni Freire y que inciden sobre los entendidos que puedan configurarse del mundo.

Finalmente, encontramos, también, autores como Aronowitz y Giroux (1991), y Kincheloe (2008), que ven contribuciones positivas del posmodernismo a la pedagogía crítica por las maneras alternativas que ofrece para examinar las relaciones entre política, cultura y crítica social. Este último autor, en particular, ha planteado la revisión de nociones como la determinación económica, poder e ideología, y ha argumentado que se deben tomar en consideración fuerzas como el deseo, los discursos y la hermenéutica en la revitalización de la pedagogía crítica.

Algunas propuestas de acción ante el problema

Como puede notarse, hay varios flancos en la problematización de la psicología de la liberación y la pedagogía crítica que presentan retos de diversa consideración a su desarrollo. De lo expuesto hasta aquí se desprende que el panorama actual de la psicopsicopedagogía de la liberación es variado y complejo. Hay abundancia de temas para problematizar. El presente nos coloca ante retos importantes que merecerían la atención y ocupación tanto de colegas en el campo de la psicología social como de la educación. Por ello, la primera propuesta es crear espacios de diálogo abierto, discusión y debate del empalme entre psicología social de la liberación y pedagogía crítica en el contexto de las transformaciones sociales impulsadas por la globalización y el impacto de las nuevas tecnologías. La mayor parte de los congresos y textos producidos en el ámbito académico y profesional distan mucho de propiciar la posibilidad de problematizar la crítica misma y de generar acciones colaborativas en el mejor espíritu transdisciplinario. No obstante, pese a la distancia aun por recorrer, hay que reconocer que, en ambos flancos, se han estado realizando actividades orientadas a transformar la situación.

En cuanto a la problematización de la educación y del análisis de su crítica, merece particular mención el trabajo de la red de filosofía educativa de la Asociación Europea de Investigación Educativa. Dos de sus publicaciones más recientes, *Educating humanity: Bildung in post-modernity* (Lovlie, Mortesen & Nordenbo, 2003) y *Conformism and*

critique in liberal society (Heyting & Winch, 2005), analizan la problemática de la educación actual y los objetivos, posibilidades y constricciones de la crítica en la filosofía educativa de nuestra época. El análisis de las ambigüedades de la crítica y las formas de domesticación de la crítica pone de manifiesto que se trata de una actividad humana realizada imbricada en complejas dinámicas socioculturales y juegos de poder que pueden presentar obstáculos a juicios bien informados y razonados. La confianza en la información que circula en los medios de comunicación masiva y el desconocimiento de la que se omite, así como la tendencia a la lectura y conversación sólo de material que sincroniza con nuestras posiciones y a la descalificación de material que comunique ideas diferentes sin siquiera haberlo considerado, limitan la posibilidad identificar y examinar argumentos, de precisar contradicciones lógicas, de entrar en debate serio. Discutir estas prácticas y sus consecuencias sobre las expresiones del razonamiento crítico es un ejercicio que la crítica debe ejercer sobre sí misma.

La propuesta de crear espacios para la discusión y el debate, así como para compartir experiencias, se relaciona con otra que hace Flecha García (1997b) a partir de la formulación de la pedagogía crítica de Giroux. Su propuesta puede considerarse una agenda de trabajo con cuatro asuntos. El primero es combinar el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad. Este primer asunto busca combatir, a mi juicio, la percepción de que nada puede hacerse para lograr la transformación social. Una manera de hacerlo es mediante el intercambio de experiencias que, en la práctica, están produciendo transformaciones. Un trabajo reciente que hace una contribución importante para pensar en muchos de los asuntos planteados es el texto recientemente publicado por Baquero, Diker y Frigerio (2007), que sintetiza experiencias y reflexiones compartidas en un coloquio celebrado bajo el tema *Lo escolar y sus formas*, organizado conjuntamente por el Centro de Estudios Multidisciplinarios y el Programa de Sujetos y Políticas en Educación, ambos en la Universidad Nacional de Quilmes, en Argentina.

El segundo asunto es el cruce de fronteras o de los “límites corporativos” que diluyen en múltiples niveles los esfuerzos de transformación. Esta idea está inspirada en la propuesta de Giroux (1992) para el cruce de fronteras (“border crossing”), en la cual hace una defensa tanto de la transdisciplinariedad como de la creación de vínculos en comunidades de práctica. En el contexto del espacio escolar se separan familia, escuela y comunidad; en la práctica educativa misma la docencia es separada del diseño curricular, de la administración esco-

lar y la investigación escolar. La cultura escolar parece entenderse y atenderse al margen de la cultura general y de todas las posibles formas de relación de la institución escolar con otras esferas de actividad social. Esto lleva al tercer asunto: los estudios culturales, y con ellos la psicología social (entiéndase toda la psicología), deben vincularse con la pedagogía. Esta vinculación no debe entenderse como la que tradicionalmente se ha construido colocando a la pedagogía en una posición de subordinación al saber psicológico. Esta visión prevalece en la aplicación de teorías de desarrollo y aprendizaje al campo educativo con consecuencias que promueven la marginación y la exclusión de importantes sectores de la población. Los estudios culturales examinan las expresiones culturales en todas sus formas. Diferentes culturas, unas dominantes y otras subordinadas, despliegan diferentes sistemas de significación basados en producciones que hacen con las herramientas de que disponen. Diversas expresiones culturales, como la programación de televisión, los videojuegos, la interacción mediada por computadoras, la música, el baile y las artes visuales cobran importancia como expresiones de luchas de poder y dominación (Kicheloe, 2008).

Se propone, además, basar la práctica y la investigación educativa en la acción dialógica y la comunicación. Al discutir el principio dialógico, Todorov (1995) plantea que lo que caracteriza al dialogismo es su dimensión intertextual. Desde que el ser humano comenzó a comunicarse, apunta, no hay objetos sin nombre ni palabras sin uso. Elabora que, intencionalmente o no, “todo discurso está en diálogo con discursos previos sobre el mismo asunto, así como con discursos que están por venir, cuyas reacciones prevé y anticipa” (p. x). Son múltiples las razones que nos llevan a ignorar o invalidar un particular discurso sin haber hecho un esfuerzo genuino por escuchar y entender planteamientos y razonamientos diferentes a los propios.

Finalmente, pienso que deben estudiarse con atención los desarrollos actuales en el enfoque histórico-cultural. Harry Daniels (2001), por ejemplo, trabaja con la elaboración de algunos conceptos de raíz vygotskiana que presentan un cuadro más complejo de las relaciones sociales de las que subyacen al origen de las funciones psicológicas. Una contribución importante de su trabajo es que permite trascender la forma limitada en que se ha entendido y manejado el concepto de zona de desarrollo próximo, colocando el énfasis en relaciones microsociales. Este uso ha sido objeto de críticas bien argumentadas (Baquero, 2007, 2009), algunas de las cuales se explican por el manejo

que se ha hecho de la obra vygotskiana, de la que se han destacado la dimensión cognitiva (Rodríguez Arocho, 2009a). Daniels les da un importante y necesario destaque, no sólo a la dimensión afectiva, sino a la dimensión institucional.

Tomando prestado el lema de las Quintas Jornadas Costarricenses de Psicología Social para ponderarlas, pienso que, en su conjunto, estas propuestas pueden servir para configurar un escenario emergente que nos permita movernos entre la incertidumbre y la esperanza.

Conclusión

En esta exposición hemos, reconocido los importantes aportes que Ignacio Martín Baró y Paulo Freire hicieron a la práctica y la reflexión de la psicopedagogía de la liberación. Por medio de referencias directas a ambos autores y de la consideración de algunos de sus continuadores y continuadoras, hemos querido subrayar que ambos vieron la psicología social de la liberación y la pedagogía crítica como una unidad de acción y reflexión. A pesar de que las transformaciones histórico-culturales que caracterizan nuestro tiempo presentan resistencias y retos de un alto nivel de complejidad, tanto a la psicología social de la liberación como a la pedagogía crítica, pensamos que existen vías para construir una colaboración efectiva entre ambas esferas de actividad. Las utopías y la esperanza se centran en una visión de futuro que denota deseo, ilusión y confianza en nuestra capacidad para la transformación social e individual, lo que parece chocar con los principios de incertidumbre e indeterminación que caracteriza algunas corrientes del pensamiento postmoderno. Se pueden naturalizar estas categorías y asumirlas como absolutas o se puede pensar que lo incierto e indeterminado presenta oportunidades de construir. Se puede optar por declarar inexorables las desigualdades sociales en el acceso a los recursos y oportunidades para tener una vida digna y en la distribución del poder para la toma de las decisiones que nos afectan. También se puede optar por dialogar y transformar. En uno y otro caso, estaremos asumiendo una postura ético-política que gestaremos a partir, no sólo desde nuestro intelecto, sino desde nuestros afectos, nuestras pasiones, nuestro sentido subjetivo. La apuesta que hacemos a la psicología social de la liberación y a la pedagogía crítica tiene que ver con que, por muy subjetivo que sea ese sentido, por muy personales que sean nuestras pasiones y nuestros afectos, al igual que nuestras funciones cognitivas, se construyen en el curso del desarrollo humano

y son moldeadas por interacciones sociales, entre las que la educación, en todas sus expresiones, ocupa un lugar privilegiado.

REFERENCIAS

- Alba Rico, S. (2007). Para una psicología del consumidor. En I. Dobles Oropeza, S. Baltodano Arróliga, S. & L. Zúñiga (Eds.), *Psicología de la liberación en el contexto de la globalización neoliberal: Acciones, reflexiones y desafíos* (pp. 3-20). San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*. Boston: Routledge.
- Apple, M. (1999). *Power, meaning and identity: Essays in critical educational studies*. New York: Peter Lang.
- Aron, A. & Corne, S. (Eds.). (1994). *Writings for a liberation psychology: Ignacio Martín Baró*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Aguirre, L. C. (2001). The role of critical pedagogy in the Globalization Era and the aftermath of September 11, 2001. Interview with Peter McLaren. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vo/3no2/contents-coral.html>
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1991). *Post-modern education: Politics, culture and social criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica para el siglo XXI*. Barcelona: Editorial GRAO.
- 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. (en imprenta). ZDP, sujeto, situación: El problema de las unidades de análisis en la psicología educacional.
- Baquero, R., Diker, G. & Frigerio, G. (Eds.). (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante Editorial.
- Burton, M. & Kagan, C. (2005). Liberation social psychology: Learning from Latin America. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 1(1), 63-78.
- Cordero Cordero, T. (2007). El proceso de enseñanza-aprendizaje de la psicología en la Universidad de Costa Rica: Un curriculum de cara a la realidad. En I. Dobles Oropeza, S. Baltodano Arróliga, S. & L. Zúñiga, L. (Eds.), *Psicología de la liberación en el contexto de la globalización neoliberal: Acciones, reflexiones y desafíos* (pp. 376-382). San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. New York: Routledge.

- Dobles Oropeza, I. (2006). Psicología de la liberación y procesos sociales y políticos en América Latina: Desafíos y posibilidades. Recuperado de www.rebelión.org/noticia.php?id=42714
- Dobles Oropeza, I., Baltodano Arróliga, S. & Zúñiga, L. (Eds.). (2007). *Psicología de la liberación en el contexto de la globalización neoliberal: Acciones, reflexiones y desafíos*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Fernández Durán, R. (1997). Contra la Europa del capital y la globalización económica. En J. Goikoetxea Piérola & J. García Peña, *Ensayos de pedagogía crítica* (pp. 83-118). Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Flecha García, R. (1997a). Los profesores como intelectuales: Hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI. *Revista Interuniversitaria de Formación Profesional*, 29, 67-76.
- Flecha García, R. (1997b). Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información. En J. Goikoetxea Piérola & J. García Peña, *Ensayos de pedagogía crítica* (pp.29-40). Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Flecha García, R. & Puigvert, L. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación Profesional*, 33, 21-28.
- Freire, P. (1967/1970). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Concientización: Teoría y práctica de una educación liberadora*. Buenos Aires: Galerna.
- Giroux, H. (1992). *Border crossing: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture and schooling*. Boulder: Westview.
- Goikoetxea Piérola, J. & García Peña, J. (Eds.) (1997). *Ensayos de pedagogía crítica*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- 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.
- Harré, R. & Gillet, G. (1994). *The discursive mind*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Heyting, F. & Winch, C. (Eds.). (2005). *Conformism and critique in liberal society*. Oxford: Blackwell Publishing.
- hooks, B. (1991). *Yearning: Race, gender and cultural politics*. Boston: South End.
- hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Boston: South End.
- Ibáñez, T. & Doménech, M. (1998). (Eds.). *Psicología social: Una visión crítica e histórica*. *Anthropos*, 177.

- Iñiguez, L. (2004). La psicología social como crisis: Continuum, estabilidad y efervescencia tres décadas después de la crisis. *Revista Interamericana de Psicología*, 37(2), 221-238.
- Jiménez-Domínguez, B. (2007). La articulación crítica entre psicología ambiental, psicología política y comunitaria en la obra de Ignacio Martín-Baró. En I. Dobles Oropeza, S. Baltodano Arróliga, S. & L. Zúñiga, L. (Eds.), *Psicología de la liberación en el contexto de la globalización neoliberal: Acciones, reflexiones y desafíos* (pp. 193-200). San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical pedagogy* (2nd. ed.). New York: Peter Lang.
- Leandro Zúñiga, V. & Montaya Molteni, J. (2007). Los discursos psicológicos en los medios de comunicación costarricenses: Apuntes para una reflexión. En I. Dobles Oropeza, S. Baltodano Arróliga, S. & L. Zúñiga, L. (Eds.), *Psicología de la liberación en el contexto de la globalización neoliberal: Acciones, reflexiones y desafíos* (pp. 383-397). San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- López, M. M. (1992). Ajuste de cuentas con la psicología social-comunitaria: Balance a diez años. En I. Serrano-García & W. Rosario Collazo (Eds.), *Contribuciones puertorriqueñas a la psicología social-comunitaria* (pp. 107-116). Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Løvlie, L., Mortesen, K.P. & Nordenbo, S. E. (Eds.). (2003). *Educating humanity: Bildung in postmodernity*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Macedo, D. (2006). *Literacies of power: What Americans are not allowed to know*. Boulder: Westview.
- Macedo, D., Dendrinos, B. & Gourani, P. (2003). *Lengua, ideología y poder*. Barcelona: Editorial GRAO.
- McLaren, P. (1989). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy*. New York: Longman.
- McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. New York: Routledge.
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- Mallo, N. (2007). Algunas consideraciones de una experiencia educativa y comunitaria en un contexto social vulnerable. En I. Dobles Oropeza, S. Baltodano Arróliga, S. & L. Zúñiga, L. (Eds.), *Psicología de la liberación en el contexto de la globalización neoliberal: Acciones, reflexiones y desafíos* (pp. 353-358). San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Martín Baró, I. (1985). *Acción e ideología: Psicología social desde Centroamérica*. San Salvador: Universidad Centro Americana José Simeón Cañas.
- Martín Baró, I. (1986). Hacia una psicología de la liberación. *Boletín de Psicología- Universidad Centroamericana*, 22, 219-231.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.

- Montero, M. (1991). Psicología de la liberación: Propuesta para una teoría sociopsicológica. En H. Riquelme (Ed.), *Otras realidades, otras vías de acceso* (pp. 133-150). Caracas: Nueva Sociedad.
- Montero, M. (2004). Relaciones entre psicología social comunitaria, psicología crítica y psicología de la liberación: Una respuesta latinoamericana. *Psyche*, 13(2), 17-28.
- Montero, M. (2007). La problematización como aspecto crítico en el proceso de liberación. En I. Dobles Oropeza, S. Baltodano Arróliga, S. & L. Zúñiga, L. (Eds.), *Psicología de la liberación en el contexto de la globalización neoliberal: Acciones, reflexiones y desafíos* (pp. 216-229). San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Montero, M. & Fernández Christilieb, P. (2003). Psicología social crítica. *Revista Interamericana de Psicología*, 37(2), 211-214.
- Ordóñez Peñalozano, J. (1998). El pensamiento de Paulo Freire y su fundamentación epistemológica en la educación. *Pedagogía*, 32(1), 21-34.
- Ovejero Bernal, A. (1997). Paulo Freire y la psicopedagogía de la liberación. *Psicothema*, 9(3), 671-688.
- Ovejero Bernal, A. (2002). Globalización, escuelas y nuevas formas de exclusión. *Aula Abierta*, 79, 153-175.
- Pérez Gómez, A. I. (1997). Socialización y educación en la era posmoderna. En J. Goikoetxea Piérola & J. García Peña, *Ensayos de pedagogía crítica* (pp.45-65). Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2000). El tema de la conciencia en la psicología de Vygotski y la pedagogía de Freire: Implicaciones para la educación. En A.Villarini Jusino, D. Schipani & F. Noriega (Eds.). *Actas del 10mo. Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento: Globalización, pensamiento crítico y pedagogía de la liberación* (pp.178-192). Universidad de Puerto Rico: Proyecto para la Enseñanza de Destrezas de Pensamiento.
- Rodríguez Arocho, W.C. (2002) Reflexiones en torno al 11 de septiembre de 2001 y el ineludible deber de elegir. *Revista Interamericana de Psicología*, 36, 25-39.
- 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 en el Tercer Simposio de Desarrollo Humano y Tutoría, Universidad de Nuevo León, Monterrey, México.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2009b). *El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque históricocultural*. Ponencia en el X Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento. Cartagena, Colombia.
- Rojas Osorio, C. (2000). ¿Qué es pensamiento crítico? Sus dimensiones y fundamentos histórico-filosóficos. En A.Villarini Jusino, D. Schipani & F. Noriega (Eds.). *Actas del 10mo. Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento: Globalización, pensamiento crítico y pedagogía de la liberación* (pp.23-30). Universidad de Puerto Rico: Proyecto para la Enseñanza de Destrezas de Pensamiento.

- Serra, M.S. (2007). Pedagogía y metamorfosis: Las formas de lo escolar en la atención a contextos específicos. En R. Baquero, G. Diker, & G. Frigerio (Eds.), *Las formas de lo escolar* (pp.119-132). Buenos Aires: Del estante Editorial.
- Serrano-García, I., López, M.M. & Rivera Medina, E. (1992). Hacia una psicología social comunitaria. En I. Serrano-García & W. Rosario Collazo (Eds.), *Contribuciones puertorriqueñas a la psicología social-comunitaria* (pp. 75-106). Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Schipani, D. S. (2000). La pedagogía de la liberación ante los retos de la globalización. En A.Villarini Jusino, D. Schipani & F. Noriega (Eds.), *Actas del 10mo. Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento: Globalización, pensamiento crítico y pedagogía de la liberación* (pp. 13-22). Universidad de Puerto Rico: Proyecto para la Enseñanza de Destrezas de Pensamiento.
- Solé, M. E. (2007). Cuba: Desafíos de una psicología transformadora. En I. Dobles Oropeza, S. Baltodano Arróliga, S. & L. Zúñiga, L. (Eds.), *Psicología de la liberación en el contexto de la globalización neoliberal: Acciones, reflexiones y desafíos* (pp. 367-382). San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Soto Martínez, R. (2007). Un acercamiento profano a la epistemología del pensamiento del Martín Barón en el siglo XXI. En I. Dobles Oropeza, S. Baltodano Arróliga, S. & L. Zúñiga, L. (Eds.), *Psicología de la liberación en el contexto de la globalización neoliberal: Acciones, reflexiones y desafíos* (pp. 209-215). San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Todorov, T. (1995). *Mikhail Bakhtin: The dialogical principle*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

ESTE ARTÍCULO SE RECIBIÓ EN LA REDACCIÓN DE *PEDAGOGÍA* EN FEBRERO DE 2010 Y SE ACEPTÓ PARA SU PUBLICACIÓN EN MARZO DEL MISMO AÑO.