

La investigación educativa en América Latina

Cuatro desafíos y algunas ideas para enfrentarlos

Wanda C. Rodríguez Arocho

RESUMEN

Este artículo presenta los cuatro mayores desafíos en el campo de la investigación educativa en América Latina a partir de la lectura crítica de dos artículos publicados en *Education Policy Analysis Archives*, uno de Abdeljalil Akkari y Soledad Pérez (1998), y otro de Mariano Narodowski (1999). Se analizan la epistemología de la complejidad como fundamento teórico, el desarrollo de modelos y métodos de investigación en América Latina, la conciencia de la economía política y los mercados simbólicos y la necesidad de diseñar e implantar modelos de formación. La autora ubica su análisis desde la psicología histórico-cultural de Lev S. Vygotsky y la pedagogía liberadora de Paulo Freire en América Latina, así como en desarrollos contemporáneos.

Descriptor: investigación educativa, América Latina, epistemología de la complejidad, Lev S. Vygotsky, Paulo Freire

ABSTRACT

This article discusses the four main challenges encountered in the field of educational research in Latin America, based on the critical reading of two articles published in *Education Policy Analysis Archives* by Abdeljalil Akkari and Soledad Pérez (1998), and one by Mariano Narodowski (1999). The complexity of epistemology as a theoretical foundation is analyzed, as well as the development of models and methods of research in Latin America, the awareness of the political economy and symbolic markets, and the need to

design and implement formative models. The author's analysis is based on the historical-cultural psychology of Lev S. Vygotsky and the pedagogy of Paulo Freire, as well as other contemporary developments.

Keywords: educational research, Latin America, epistemology of complexity, Lev S. Vygotsky, Paulo Freire

En octubre de 2007, se celebró el *Primer Simposio Internacional de Investigación Educativa: Los aportes de Lev Vygotsky y Paulo Freire* en la Universidad de Costa Rica. Este evento fue auspiciado conjuntamente por el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica, el Centro de Estudios Freireanos de Costa Rica y Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional de Costa Rica. Como parte de las actividades, se presentó un panel integrado por la Dra. Gloria Fariñas, de la Universidad de La Habana, Cuba, el Dr. Dolando Macedo, de la Universidad de Massachussets en Estados Unidos, y quien escribe. El panel fue moderado por la Dra. Irma Zúñiga, Decana del Centro de Investigación y Docencia de la Universidad Nacional, quien tuvo la encomienda de compartir reflexiones y promover discusión con respecto a los desafíos de la investigación educativa en América Latina. El presente escrito tiene como fundamento la ponencia que presenté en el panel con el propósito de ampliar la discusión, dada su pertinencia a la investigación educativa en Puerto Rico.

Como todo texto, éste fue escrito en una relación dialógica con otros textos. Aunque el término *dialógico* se utiliza, cada vez, con más frecuencia, nos parece pertinente hacer algunos señalamientos sobre la acepción del mismo en el contexto de este trabajo. Los conceptos de *dialógica* e *intertextualidad* se vinculan con el pensamiento del semiólogo y crítico literario ruso Mijail Mijalovich Bajtín (1895-1975), quien elaboró una teoría del enunciado en que reconoce la situacionalidad histórico-cultural del hablante y, en consecuencia, su dimensión ideológica y su complejidad, al tiempo que le otorga una dimensión que le permite trascender su inmediatez por vía de la relación con otras voces, que pueden estar distantes en tiempo y espacio (Todorov, 1995). En la concepción bajtiniana, las relaciones que se establecen entre los enunciados de los otros y los propios son análogas, aunque no idénticas, a las relaciones de intercambio en un diálogo. Es decir, dos enun-

ciados en yuxtaposición entran en una particular relación semántica. La dialógica es, precisamente, esa relación en la que se elabora el significado de la comunicación, sea oral o escrita.

En el caso particular de este escrito, la principal yuxtaposición es entre dos textos que identifiqué en la revisión de literatura para aproximarme al tema, ya que ambos tratan, de manera específica, el estado de situación (según entendido por los autores) de la investigación educativa en América Latina. Se trata de un escrito de Abdeljalil Akkari y Soledad Pérez, y otro de Mariano Narodowski. Utilizaré estos trabajos para, primero, ilustrar dos formas de aproximación al tema desde la academia y, luego, para tomarlos como trasfondo para plantear cuatro desafíos y señalar tres ejes que los atraviesan. Por supuesto, la lectura y la relación de la autora con estos textos están atravesadas por otras relaciones intertextuales, algunas de las cuales quedan señaladas como referencias directas. Desde este tejido elaboraré, para concluir, algunas reflexiones en torno al valor del legado de Lev. S. Vygotsky y Paulo Freire para enfrentar los desafíos.

Perspectivas de la educación educativa en América Latina

América Latina, o Latinoamérica, es el nombre que recibe el conjunto de más de una veintena países geográficamente ubicados en una vasta región que comprende el sur y el centro del continente americano y El Caribe, en los que se habla castellano, portugués o francés, lenguas derivadas del latín. Esto impone, de entrada, una limitación a la encomienda que se nos ha dado de disertar sobre los desafíos de la investigación educativa porque la diversidad histórica y sociocultural de nuestros países resiste que se ignoren sus particularidades. Algunos de los riesgos de esta limitación para el entendimiento de la complejidad del problema son elaborados por Mariano Narodowski (1999) en un artículo en respuesta a otro de Akkari y Pérez (1998), ambos publicados en *Education Policy Analysis Archives* y que tratan de la investigación educativa en América Latina. La discusión de los mismos nos servirá para enmarcar algunos desafíos.

En el artículo que titularon “Educational research in Latin America: Review and perspectives”, publicado en 1998, Akkari y Pérez hablan de la región como una totalidad y describen como progresivo el desarrollo de la investigación educativa, correspondiente con procesos de desarrollo económico impulsados por gobiernos locales y, particularmente, por organismos internacionales. Aducen que, como consecuencia, la mayor parte de la investigación resultante se ha orientado

a mejorar la calidad y evaluar la eficiencia de los sistemas educativos. Destacan, como temas principales de investigación, la evaluación de métodos de enseñanza, de procesos de educación no-formal y de alfabetización adulta. Señalan que la mayor parte de la investigación producida se ha caracterizado por ser más descriptiva que empírica, lo cual consideran un problema.

De acuerdo con los autores, estas investigaciones se han enmarcado, predominantemente, en tres marcos conceptuales, a los que dan una secuencia temporal. Plantean que, entre 1950 y 1965, el marco conceptual dominante fue la teoría de recursos humanos, según la cual la educación es una inversión en capital humano con potencial para beneficios a largo plazo para el individuo y la sociedad. Esto estableció una agenda a la investigación, que se enfocó en variables que condicionan el acceso, el desempeño y la retención escolar. Reconocen que estas variables enfatizan aspectos individuales, que van desde características del estudiante y su contexto inmediato, hasta la capacitación de maestros y sus métodos de enseñanza. Sostienen que esta tendencia comienza a cambiar con modelos de la década de 1960 inspirados en la teoría de la dependencia que, de acuerdo a los autores, se enfoca más en el nivel de cambio socioeconómico que en el nivel de cambio individual. El interés de la investigación gira, entonces, a “asuntos relacionados a grupos dominantes que tratan de perpetuar la situación de desigualdad controlando los sistemas de producción y de educación” (p.2). No obstante, y pese a incluirlo como uno de los marcos teóricos, apuntan que la investigación que se desarrolló bajo este modelo tiene un impacto muy limitado porque “no se aplica sistemáticamente a temas de educación” (p.2). Aunque no explican esta aseveración, podríamos especular que este reclamo de falta de aplicabilidad sistemática a temas de educación obedece, por un lado, a las dificultades metodológicas que plantea el abordaje de condiciones que salen del plano de lo individual para entrar en dinámicas sociales y, por otro, a las implicaciones sociopolíticas de investigación orientada a escudriñar asuntos relacionados a formas de ejercicio del poder.

Akkari y Pérez señalan el modelo de pedagogía de la liberación de Paulo Freire (1972) como el tercer marco teórico, el cual vinculan con el movimiento de la teología de la liberación (Aron & Crone, 1994; Martín Baró, 1983) y el trabajo de Iván Illich (Freire & Illich, 2001) y cuya actividad comienza en las década de 1970. Apuntan que, junto a la teoría de recursos humanos, este ha sido de los más influyentes en la producción de investigación en América Latina. Aunque dicen sus-

cribir los planteamientos de Freire respecto a que la educación busca cambiar el status de la persona —de objeto que es enseñado en sujeto que aprende— y su posición de que el sistema educativo latinoamericano trabaja para mantener el dominio social, político y económico de unos sectores de la sociedad sobre otros, concluyen que, dado que su teoría se enfocó primordialmente en la alfabetización de adultos fuera del sistema escolar, “su alcance es limitado para entender la dinámica de la educación formal en América Latina” (p.3). Esta conclusión, a mi juicio, es equivocada y devela dos de los principales desafíos de la investigación educativa: primero, reconocer la epistemología de la complejidad como fundamento, y segundo, trabajar modelos y métodos de investigación correspondientes. A este tema regresaremos en breve, pero antes terminaremos de examinar la narración de Akkari y Pérez porque nos lleva al tercer desafío: tomar conciencia de la economía política y los mercados simbólicos en que se inserta la actividad investigativa.

En la tercera sección de su artículo, los referidos autores plantean el problema de los recursos y mencionan cuatro fuentes principales de financiamiento de la investigación educativa: agencias estatales, universidades, organizaciones no gubernamentales de distintos tipos y agencias de ayuda exterior. Con respecto a estas fuentes, identifican algunas tendencias que señalan como comunes en América Latina: 1) la disminución en aportes de agencias gubernamentales, con la consecuente reducción en la capacidad de producción; 2) el aumento de proyectos financiados con recursos externos, principalmente por parte del sector privado o de organizaciones no gubernamentales, y 3) la preservación de la universidades como centros de investigación, principalmente en las de sólida tradición académica. No hay análisis en el trabajo de las condiciones que llevan a estas tendencias y las consecuencias que tienen sobre el tipo y la calidad de la investigación que se produce. Superar la falta de reflexividad con respecto a las dinámicas de la economía política y los mercados simbólicos implícitos en la producción y divulgación de investigación educativa (Rosa, 1994), y desarrollar estrategias para intervenir conscientemente en dichas dinámicas es otro de los desafíos que enfrentamos. El reto de dichos desafíos cobra una significación especial en el contexto de la globalización, de cuyo análisis aplicado a la educación se han ocupado varios autores (Schipani, 2000; Vélez Carmona, 2002; Yarzabal, 2003).

La respuesta de Narodowski (1999) a Akkari y Pérez, deliberadamente, busca hacer más complejo el problema de la investigación en

América Latina, al subrayar su diversidad. Este autor hace notar que altas tasas de analfabetismo y marginalización de la escuela coexisten con educación superior e investigación del más alto nivel en nuestro continente y con la existencia de centros de investigación de calidad en varios países. Argumenta que su crítica no refuta la posibilidad de algunas señas de identidad en la investigación educativa, pero que sostener la idea de una sola identidad debe ser más un hallazgo de investigación que un supuesto. No obstante, la investigación sobre la investigación educativa (valga la redundancia), señala este autor —y concurrimos con él— está en sus inicios. Es escasa la investigación sobre la investigación y, sin ella, nos falta información para hacer una valoración justa de la investigación en América Latina y establecer responsablemente similitudes y diferencias.

Narodowski también rebate la idea expresada por Akkari y Pérez de que la mayor parte de la investigación educativa ha sido descriptiva más que empírica. De hecho, su planteamiento es que una revisión de las producciones lleva a la conclusión contraria, es decir, a señalar el uso exagerado del experimentalismo. Los métodos inscritos en la tradición positivista son más la norma que la excepción. Argumenta que es, precisamente, en oposición a ese dominio de una particular interpretación del método científico que se producen rupturas teóricas y metodológicas de fundamental importancia que no son tomadas en consideración por Akkari y Pérez. Por un lado, el trabajo de grupos de investigación que siguen enfoques multiculturales y que dan particular importancia a las categorías de género, etnia y clase social y, por otro, el de grupo de trabajos que han fundamentado su aproximación en el legado de Michel Foucault. Muchos de estos esfuerzos se han realizado con herramientas metodológicas de corte cualitativo, más apropiadas para abordar temas de investigación como los procesos de aprendizaje y de enseñanza desde modelos constructivistas, y problemas relacionados a la filosofía e historia de la educación.

En referencia al asunto de los recursos, Narodowski introduce un tema de gran pertinencia que no recibió consideración en el artículo de Akkari y Pérez y que es importante por sus implicaciones para el trabajo investigativo en la actualidad. Se trata de la accesibilidad y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como las formas de colaboración que posibilitan. Es importante notar que, como herramientas, estas tecnologías contribuyen a dar forma a la actividad investigativa, al tiempo que su mismo uso se convierte en un objeto de estudio para la investigación educativa. Desde la perspectiva histórico-

cultural, las nuevas tecnologías y los nuevos métodos de investigación son herramientas culturales para mediar la actividad que darán forma esencial a la misma. Pero, como herramientas culturales, el conocimiento y uso de las mismas depende de esa práctica social que llamamos educación. Esto hace de la formación el cuarto gran desafío de la investigación educativa en América Latina.

Cuatro desafíos a la investigación educativa

Examinemos, brevemente, los cuatro desafíos esbozados: 1) reconocer la epistemología de la complejidad como fundamento, 2) desarrollar modelos y métodos de investigación a tono con dicho fundamento, 3) tomar conciencia de la economía política y los mercados simbólicos en que se inserta la actividad investigativa, y 4) diseñar e implantar modelos de formación.

A la pregunta ¿qué es la complejidad?, Morin (2005) responde que “se puede decir que hay complejidad donde quiera que se produzca un enmarañamiento de acciones, de interacciones, y de retroacciones” (p. 421). Este enmarañamiento se aparta de un mundo ordenado, descomponible en sus elementos para ser analizado y, a partir de ahí, predecible y controlable. Ese mundo que se mira como algo que está fuera del sujeto que lo piensa y manipula, sobre él se puede ejercer dominio por la fuerza de la razón, aunque se trata de una razón que sigue una lógica de relaciones causales simples. Dicha lógica nos ha llevado a separar el cuerpo y la mente, el individuo y la sociedad, las condiciones materiales de vida y las formas de conciencia, el sujeto que conoce del objeto de su conocimiento, por sólo mencionar algunas de las dicotomías que más impactan la investigación educativa.

La epistemología de la complejidad es una respuesta contestataria a tal epistemología y, pese a que su discusión en las ciencias sociales y la educación es un fenómeno relativamente reciente, Frederic Munné (2004, 2005) ha documentado un proceso de desarrollo del pensamiento complejo desde fines del siglo XIX. Entender la realidad y el conocimiento que de ella pueda tenerse como complejo tiene implicaciones sobre las formas de aproximación a su estudio. Fariñas León (2005) puntualiza tres de dichas implicaciones. Primero, asumir el objeto de estudio como un todo, sin desmembrarlo. Segundo, desde esa óptica de unidad, considerar las peculiaridades del objeto de estudio y no solamente sus generalidades. Tercero, asumir el tiempo como algo inherente y no externo al objeto de estudio. Estas ideas se corresponden con la noción de unidad de análisis elaborada por Vygotsky.

Sustituir la epistemología de la simplicidad por la epistemología de la complejidad plantea, como desafío, el desarrollo de nuevas concepciones teóricas y nuevos métodos de estudio (Montero, 1999). Al examinar las condiciones que demanda la segunda para la investigación sobre el desarrollo humano, Frariñas León (2005) destaca que, entre otras cosas:

[...] se precisan nuevas formas de preguntar y responder acerca de la naturaleza de las dinámicas del desarrollo humano. La investigación educativa no está exonerada de esta exigencia, se impone avanzar hacia una comprensión más completa, profunda y dialéctica sobre la realidad (p. 117).

Estas nuevas formas de preguntar y responder se dan en una relación dinámica entre teoría e investigación. Varios autores han argumentado y documentado el potencial de la perspectiva histórico-cultural elaborada por Vygotsky para mirar el desarrollo humano y la educación como práctica social o una unidad que no admite fragmentación (Álvarez, 1987; Arias Beatón, 2005; Del Río, 1987; Ratner, 1997; Rodríguez Arocho, 2007). Ciertamente, desarrollos actuales en diversas disciplinas llevan a elaboraciones en las categorías de análisis de esta perspectiva y plantean interesantes polémicas con respecto al sujeto (Acanda, 2001), la cultura (Schoder & Breuninger, 2005) y la ideología (Zizek, 2003), entre otros. En su conjunto, tales debates potencian un necesario desarrollo teórico y plantean un proyecto de futuro.

El desarrollo de modelos teóricos complejos obliga al planteamiento de los métodos de investigación como complemento. La respuesta ha sido un énfasis en métodos cualitativos diversos (Crabtree & Miller, 1922; Denzin & Lincoln, 2002) y enfoques multimétodo (Tashakkori & Teddlie, 2003) que combinan análisis cuantitativos y cualitativos. Los estudios etnográficos, la indagación cooperativa, los estudios de caso, la teoría fundamentada (“grounded theory”), los grupos focales, diversas formas de aplicación del método genético-condicional y los análisis de contenido y discurso son algunos de los métodos que se utilizan actualmente en investigación educativa y reflejan un cambio en perspectiva (Smith, Harré & van Lagenhove, 1995). No obstante, es importante tener en mente que, aunque los estudios con metodologías cualitativas han proliferado y se publican con frecuencia cada vez mayor en la investigación educativa, todavía tienen que justificar su legitimidad como práctica científica. De hecho, no es raro encontrar en la sección de método de disertaciones y proyectos de investigación

una extensa justificación para el método cualitativo seleccionado, cosa que no tiende a ocurrir si el método es cuantitativo. Más aún, a veces, aún luego de esta justificación, encontramos en la sección de limitaciones, referencias al tamaño de la muestra, la falta de representatividad de la muestra, la validez y la confiabilidad de los datos, entre otros. El problema es que todos estos conceptos tienen una significación y un valor diferente desde los nuevos entendidos conceptuales. Diferente, sin embargo, como argumentó Vygotsky, y como demuestra Ratner (1997) en su tratamiento del problema metodológico, no quiere decir menos riguroso o menos científico. El análisis detallado que hace este autor de los supuestos y los métodos privilegiados en el paradigma positivista y las implicaciones de métodos nuevos, devela una dimensión que constituye el tercer gran desafío para la investigación educativa: tener en mente su dimensión política y económica.

Ratner concluye su texto con un análisis comparativo de los fundamentos sociopolíticos de los métodos desarrollados desde concepciones positivistas e histórico-culturales. Este análisis, cuya discusión en detalle rebasa el objetivo de esta presentación, le lleva a concluir que el énfasis positivista en lo simple, discreto y directamente observable mitiga las posibilidades de cambio social. Esto ocurre porque lleva a definiciones operacionales que naturalizan los fenómenos, negando con ello su origen histórico-cultural y sus multideterminantes sociales. Esta naturalización, de acuerdo al autor, cumple una función ideológica importante para el sostenimiento y los ajustes del sistema social. Tomar conciencia de esa naturalización es un acto de pensamiento complejo, como bien lo hicieron notar Lev S. Vygotsky y Paulo Freire en sus respectivas obras.

Para efectos de la investigación educativa, lo dicho tiene una significación muy profunda. Naturalizar el fracaso en la escuela y los problemas de aprendizaje, por ejemplo, puede llevar a investigarlos al margen de las razones que los constituyen como manifestaciones de comportamiento. El análisis que hace Ricardo Baquero (2006) sobre la sospecha de la educabilidad de los sectores populares es un buen ejemplo para ilustrar este punto. Baquero orienta su trabajo a promover la reflexión-acción en torno a una cuestión medular. Su planteamiento, el cual prueba con citas de documentos oficiales y de trabajos académicos, es que los discursos de estos sectores levantan sospechas sobre las condiciones de posibilidad de éxito escolar de los sectores más empobrecidos. Ante esta situación, señala que:

lo que resulta ingratamente sorprendente es que se atribuya a los mismos niños y jóvenes —o sus familias— ser los portadores de las mismas razones del fracaso escolar, fracaso leído clásicamente, como sabemos, como fracaso de los alumnos y pocas y raras veces como fracaso de nuestra pobre oferta escolar (p.1).

Aunque no podemos hacer justicia aquí al análisis de Baquero, me parece importante destacar las coordenadas del mismo por su pertinencia al tema que nos ocupa. Primero, está la educabilidad de los sujetos como problema político, disfrazado o percibido muchas veces como un mero problema psicotécnico o sociotécnico, como demuestra Acanda (2005) en su artículo sobre la problemática del sujeto y los desafíos a la teoría de la educación. Segundo, la necesaria y posible desnaturalización de las formas de mirar el desarrollo humano y el espacio escolar. Con respecto a este particular, destaca el aporte que pueden hacer los enfoques socioculturales para la desnaturalización de “a) las concepciones usuales acerca del desarrollo subjetivo, b) la naturaleza del espacio escolar moderno y, en consecuencia, c) nuestras propias intervenciones psicoeducativas” (p2). Tercero, que los enfoques socioculturales ofrecen herramientas valiosas para abordar el problema “siempre y cuando ejerzan una dura vigilancia sobre el carácter y efecto político de las prácticas escolares, más allá de su naturaleza cultural y social” (p2). En un libro reciente que sigue estos lineamientos, Baquero, Dier y Firgerio (2007) han analizado las formas de lo escolar y han demostrado que investigar e intervenir es posible desde concepciones alternativas.

Los desafíos señalados hasta aquí nos enfrentan a un reto aún mayor: el de la formación en investigación educativa. La psicología histórico-cultural de Lev S. Vygotsky y la pedagogía liberadora de Paulo Freire tienen gran pertinencia para enfrentar esta contienda (Rodríguez Arocho, 2000), al ofrecer un marco en el que reflexión y acción son una unidad indivisible, como lo son teoría, práctica e investigación. Desde este marco se resalta la necesidad de fortalecer la formación con la lectura crítica y reflexiva, el diálogo y el debate sobre los fundamentos epistemológicos y su relación con aspectos conceptuales y metodológicos de la investigación educativa. Asumir estas actividades desde el marco propuesto implica reconocer que tendrán que ser, necesariamente, colectivas, interdisciplinarias y con un compromiso de transformación.

En trabajos desarrollados en el marco propuesto, con particular énfasis en los aportes de Paulo Freire, Ramón Flecha, catedrático de

sociología en la Universidad de Barcelona y director del Centro de Investistigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, ha trabajado el tema de la formación como central y ha dado cuatro coordinadas para orientar la misma: 1) combinar el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad, 2) cruzar los límites corporativos y las parcelas disciplinares, 3) vincular la pedagogía con los estudios culturales y 4) fundamentar la práctica y la investigación educativa en la acción comunicativa. Estos principios guías se fundamentan en la apropiación y elaboración de tres argumentos inspirados en el legado de Freire. Primero, el diálogo entre todos los actores de la actividad educativa, que muchas reformas han limitado a educadores y alumnos, dejando fuera del análisis a la comunidad y la sociedad como co-constructoras de las realidades y los saberes. Segundo, la transformación de los ambientes de aprendizaje en lugar de la adaptación al sistema escolar. Tercero, igualdad de diferencias en lugar de diversidad que sólo consigue aumentar las diferencias. El segundo y tercer argumentos son particularmente pertinentes a la investigación en temáticas relacionadas con la educación especial y el tratamiento de diferencias de género, etnia, religión en algunas investigaciones.

En el texto titulado *Lengua, ideología y poder*, Macedo, Dendrinós y Papayota (2005) elaboran en torno a estos asuntos. El título apunta a tres ejes transversales que atraviesan los cuatro desafíos que hemos señalado y los cuales, supongo, recibirán atención especial en las exposiciones de Donaldo Macedo en este encuentro. Sea o no sea así, una lectura reflexiva de ese texto es obligada en el actual momento histórico. El diálogo y el debate en torno a los temas que se plantean en este texto muestrna nuevos planteamientos en torno a ideología y su vinculación con las subjetividades que se construyen en procesos dinámicos de interacción sociocultural, entre ellos la educación. Varios textos recientes dan testimonio de la complejidad de esta relación y de múltiples maneras de entender la misma a las que los educadores y las educadoras no debemos estar ajenos (Braslavsky & Cosse, 2006; Fried Schnitman, 2005; Schoder & Breuninger, 2005; Zizek, 2003).

Conclusión

En esta exposición, he planteado cuatro desafíos a la investigación educativa: 1) reconocer la epistemología de la complejidad como fundamento, 2) desarrollar modelos y métodos de investigación a tono con dicho fundamento, 3) tomar conciencia de la economía política y los mercados simbólicos en que se inserta la actividad investigativa, y

4) diseñar e implantar modelos de formación. También he destacado que enfrentar estos desafíos debe ser una tarea compartida para la que tenemos que desarrollar modos de colaboración efectiva.

Los aportes de Lev S. Vygotsky y Paulo Freire que han sido objeto de análisis, discusión y valoración en este Encuentro tienen vigencia y pertinencia para enfrentar los desafíos señalados. Parten de una epistemología que desnaturaliza procesos psicológicos y dinámicas sociales, ofreciendo la posibilidad de investigarlos para develar sus fundamentos histórico-culturales y de transformarlos mediante la educación. Su actividad teórica e investigativa les llevó a ver en la educación liberadora la posibilidad de construir nuevas realidades. Así mismo, su capacidad crítica y reflexiva es ejemplo para pensar nuestra práctica, para estar atentos y atentas a las dinámicas de poder que las condicionan.

REFERENCIAS

- Acanda, J. L. (2001). La problemática del sujeto y los desafíos a la teoría de la educación. Recuperado en agosto 23, 2007, de la Biblioteca virtual de Filosofía y Pensamiento Cubanos. <http://biblioteca.filosofia.cu/php/export.php?format=htm&id=38&view=1>
- Akkari, A. & Pérez, S. (1998). Educational Research in Latin America: Review and Perspectives. *Educational Research Policy Analysis*, 6(7): 1-10. Recuperado de medio electrónico <http://epaa.asu.edu/eppa/v7n2.html> el 26 de mayo de 2007.
- Álvarez, A. (1987). La investigación de los entornos y su importancia para el diseño de políticas sociales y educativas. En A. Álvarez (ed.). *Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica* (pp. 107-110). Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Arias Beatón, G. (2005). *La persona en lo históricocultural*. Sao Paulo: Linear B, Gráfica y Editora.
- Baquero, R. (2006). *La sospecha de la educabilidad: Una reflexión a partir de los enfoques socioculturales*. Conferencia presentada en el 7mo. Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento. Ponce, Puerto Rico.
- Aron, A. & Crone, S. (Eds.). (1994). *Writings for a liberation psychology: Ignacio Martín Baró*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Baquero, R. (2007). De los saberes sobre la escuela: Acerca de la producción de saberes sobre lo escolar. En R. Baquero, G. Diker, G. & G. Frigerio (Eds.). *Las formas de lo escolar* (pp. 79-98). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Braslavsky, C. & Cosse, G. (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina: Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4: 1-26

- Crabtree, B. F. & Miller, W. (Eds.). (1992). *Doing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- del Río, P. (1987). Cultura, educación y desarrollo humano: Un punto de partida. En A. Álvarez (Ed.). *Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica* (pp. 3-5). Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Fariñas León, G. (2005). *Psicología, educación y sociedad: Un estudio sobre el desarrollo humano*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Concientización: Teoría y práctica de una educación liberadora*. Buenos Aires: Galerna.
- Freire, P. & Illich, I. (2002). *La educación: Autocrítica de Paulo Freire-Iván Illich*. Buenos Aires: Galerna.
- Fried Schnitman, D. (Ed.). (2005). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Flecha, R. (1997) Los profesores como intelectuales: Hacia la formación integral de los maestros del Siglo XXI. *Revista Interuniversitaria de Formación Profesional*, 29: 67-76.
- Flecha García, R. & Puigvert, L. (1998). Aportes de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales, *Revista Interuniversitaria de Formación Profesional*, 33: 21-28.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Martín Baró, I. (1982). *Acción e ideología: Psicología social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA Editores.
- Morin, E. (2005). Epistemología de la complejidad. En D. Fried Schnitman (Ed.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 421). Buenos Aires: Paidós.
- Macedo, D., Dendrinós, B. & Papayota, G. (2005). *Lengua, ideología y poder*. Barcelona: Grao.
- Montero, M. (1999). De la realidad, la verdad y otras ilusiones concretas: Para una epistemología de la psicología social comunitaria. *Psykhe*, 8(1): 9-18.
- Munné, F. (2004). El retorno de la complejidad y la nueva imagen de ser humano: Hacia una psicología compleja. *Revista Interamericana de Psicología*, 38, 23-32.
- Munné, F. (2005). ¿Qué es la complejidad? En F. Munné (Ed.). En *Encuentros en Psicología Social: La complejidad en la psicología social y de las organizaciones*, 3 (2): 6-18.
- Narodowski, M. (1999). Educational Research in Latin America: A response to Akkari and Pérez. *Educational Research Policy Analysis*, 7(2): 1-19. Recuperado de medio electrónico <http://epaa.asu.edu/eppa/v7n2.html> el 26 de mayo de 2007.
- Ratner, C. (1997). *Cultural psychology and qualitative methodology: Theoretical and empirical considerations*. New York: Plenum Press.

- Rodríguez Arocho, W. C. (2007). ¿Qué es la perspectiva históricocultural? (2007). *Creecemos: Revista Hispanoamericana de Educación y Pensamiento*. 9(1): 67-76.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2000). El tema de la conciencia en la psicología de Vygotsky y en la pedagogía de Freire: Implicaciones para la educación. En A. Villarini Jusino, D. Schipani & F. Noriega (Eds.). *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.
- Schipani, D. S. (2000). La pedagogía de la liberación ante los retos de la globalización. En A. Villarini Jusino, D. Schipani & F. Noriega (Eds.). *10mo. Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento: Globalización, pensamiento crítico y pedagogía de la liberación* (pp.13-30). Universidad de Puerto Rico: Proyecto para la Enseñanza de Destrezas de Pensamiento.
- Schoder, G. Breuninger, H. (Eds.). (2005). *Teoría de la cultura: Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Smith, J.A., Harré, R. & van Langenhove, K. (1999). *Rethinking methods in psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Tasjakkori, A. & Teddlie, C. (Eds.) (2003). *Handbook of mixed methods: In social & behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Todorov, T. (1995). *Mikhail Bakhtin: The dialogical principle*. Mineapolis: University of Minessota Press.
- Vélez Carmona, W. (2002). La educación superior frente a los retos de la globalización. En A. Villarini Jusino, D. Schipani & F. Noriega (Eds.). *10mo. Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento: Globalización, pensamiento crítico y pedagogía de la liberación* (pp. 68-79). Universidad de Puerto Rico: Proyecto para la Enseñanza de Destrezas de Pensamiento.
- Vygotsky, L.S. (1927/1991). El significado histórico de la crisis en la psicología. En L. S. *Vygotsky: Obras Escogidas, Tomo I* (pp. 257-407). Madrid. Aprendizaje Visor.
- Yarzabal, L. (2003). Transformaciones en la educación superior en América Latina. En Asociación de Profesores Universitarios (Comp.), *Congreso de Investigación sobre la Universidad* (pp. 85-101). Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.
- Zizek, S. (2005). *Ideología: Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Este artículo se recibió en la Redacción de Pedagogía en enero de 2008 y se aceptó para su publicación en marzo del mismo año.