

HUELLAS EPISTÉMICAS PARA UNA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA: UN PRIMER ACERCAMIENTO DESDE UNA SUJETA SOCIAL EPISTÉMICA SITUADA

Epistemic traces for a transformative education: a first approach from an epistemic social situated subject

Yasna Belén Anabalón Anabalón | Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile.

y.anabalon.a@gmail.com

RESUMEN: La trayectoria epistémica que han desarrollado los latinoamericanos posee implicaciones en todos los ámbitos de la vida, por el cual la concientización refuerza el pensamiento decolonial, permitiendo apreciar la riqueza de la diversidad sociocultural. Asimismo, la educación es el pilar fundamental por el cual los sujetos sociales epistémicos situados educan y son educados en proceso de retroalimentación mutua, el cual es denominado como práctica educativa. El objetivo del artículo teórico es reflexionar sobre las huellas epistémicas para una educación transformadora y de calidad. Con respecto a los procedimientos metodológicos se utilizó el paradigma socio-crítico y revisión bibliográfica. Las reflexiones finales apuntan a que se debe ser conscientes de las huellas epistémicas que todos poseen; como sujetos latinoamericanos es un deber visibilizar y reflexionar que la educación posee sustentos y planteamientos ideológicos monoculturales y universales, visibilizando que cada persona es sujeto social situado cuando se logra evidenciar como un ser humano intersubjetivo en proceso constante de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Paradigma epistemológico, perspectiva decolonial, educación crítica-reflexiva, transición del sujeto/a

ABSTRACT: *The epistemic trajectory developed by Latin Americans has implications in all areas of life, where awareness reinforces decolonial thinking, allowing to appreciate the richness of socio-cultural diversity. Also, education is the fundamental pillar by which the epistemic social subjects are educated in the process of mutual feedback, called educational practice. The objective of the theoretical article is to reflect on epistemic traces for a transformative and better quality education; being the first approach of a situated epistemic social subject. According to the methodological procedures, the socio-critical paradigm and bibliographic review were used. The final reflections point out that there must be awareness of epistemic traces; Latin Americans must visualize and reflect that education possesses monocultural and universal ideological support and approaches, making visible that every person is a social situated subject when he or she becomes an intersubjective human being in the process of learning.*

KEYWORDS: *Epistemological paradigm, decolonial perspective, critical-reflexive education, subject's transition*

INTRODUCCIÓN

Los latinoamericanos han sido educados históricamente desde planteamientos e ideologías monoculturales y universales; dando lugar así al conocimiento científico hegemónico occidental. Al respecto, Walsh (2007) reconoce que al asumir el conocimiento científico hegemónico se deja de lado el estatus del no conocimiento, de los saberes producidos por la cultura colonizada, discriminada y considerada bárbara; es decir, desde la propia identidad cultural y territorial como seres latinoamericanos. Este conocimiento científico posee criterios de universalidad, neutralidad y racionalidad posicionándose en la cúspide del logocentrismo occidental, siendo capaz de ordenar al mundo racionalmente desde la lógica del mundo europeo; dichos supuestos han sido asumidos como verdades incuestionables desde la modernidad, pasando por colonialismo, capitalismo y viviendo actualmente en el neoliberalismo de América Latina.

La trayectoria epistémica que se ha desarrollado como latinoamericanos posee profundas implicaciones en las vidas humanas, sociales y formativas de los propios actores; reforzando la perspectiva/pensamiento decolonial que según Argüello (2016) afronta y visibiliza el mundo pluriversal y complejo desde otras miradas; permitiendo apreciar la riqueza de la diversidad sociocultural. Asimismo Rivera (1986, pág. XV) expresa *“un mirar hacia atrás que también es un ir hacia adelante”*, es por ello que la memoria colectiva e histórica son ciclos que se mueven en forma de espiral, por ende todo el pasado vivido, pensado y sentido se proyecta con el futuro y se entrelaza con el presente.

En este sentido, la educación es el pilar fundamental por el cual los sujetos sociales epistémicos situados educan y son educados en este proceso de retroalimentación mutua (Freire, 1998), denominado práctica educativa, que poseen tiempo y espacio determinado, siempre contextualizado en la realidad espacial y temporal como los seres humanos particulares.

Desde la vértebra conductora del pensamiento latinoamericano se debe hablar de educación de calidad en los procesos de aprendizajes críticos y reflexivos desarrollados por los educandos latinoamericanos, comprendiendo que la educación chilena y latinoamericana está condicionada por elementos epistémicos, históricos, valóricos, culturales, éticos, ideológicos y ancestrales (Michel, 2006).

El objetivo del artículo apunta a reflexionar sobre las huellas epistémicas para una educación transformadora. Este será el primer acercamiento de la autora como una sujeta social epistémica situada, que intentará dar respuesta a la siguiente interrogante ¿cuáles serían los elementos epistémico que se deben conocer para pensar en una educación transformadora en América Latina?

Para lograr este acercamiento a la cuestión problemática se abordarán planteamientos y posturas propuestas por De Sousa Santo (2011), Rivera (1986), Walsh (2007), Argüello (2016),

Freire (1998) y Michel (2006); los cuales poseen planteamientos en relación al pensamiento decolonial latinoamericano.

Propuesta teórica/reflexiva

¿Por qué hablar de paradigma epistemológico en educación?

La comprensión teórica y escucha lingüística de las palabras paradigma y epistemología provocan miedos, cuestionamientos e incomprensiones, las cuales se observan alejados de la realidad social humana, por lo cual hay que transferir esta delimitación conceptual a la praxis de los sujetos sociales epistémicos situados. En este sentido, Pinto (2014) establece que un paradigma epistemológico debe reconocer a lo menos:

"(...) un modo de producir el conocimiento científico, una forma de distribuir los beneficios sociales y culturales del conocimiento que se produce y unos sujetos epistémicos sociales que son los que producen el conocimiento y determinan/legitiman el uso y usufructo social de este conocimiento" (p.13).

Por ende, el paradigma epistemológico es característico y atingente a un sistema social-científico dominante, es por ello que estos sectores a través del poder sustentan el pensamiento como hegemónico pero en Latinoamérica este paradigma epistemológico no da respuesta a la legitimidad social porque los problemas, necesidades básicas y superfluas de vida, territorialidad y época histórica son distintas a la eurocéntrica. El conocimiento según Van Kessel y Condori (1992) es parte de la crianza de la vida en los latinoamericanos porque dicho conocimiento se da en relación con otros seres incorporando la capacidad de escuchar, observar, narrar y el hacer (Rivera, 2010).

Como reflexión sistemática y crítica es el motivo por el que se plantea un nuevo paradigma epistemológico para la educación chilena y latinoamericana, caracterizado como "Pedagogía Crítica de corte Latinoamericano" que durante el año 2011 sustenta sus bases teóricas-metodológicas como paradigma formativo, luego de las manifestaciones realizadas por los educandos universitarios a través de la Confederación de Estudiantes de Chile. Este paradigma formativo contribuye a resolver los problemas de identidad formativa de la educación chilena, además es utilizada como estrategia de formación integral, autónoma y consciente de su responsabilidad social.

La pedagogía crítica de corte latinoamericano en su dimensión de identidad formativa valora el conocimiento como formadora de los sujetos epistemológicos sociales, estos sujetos son protagonistas con capacidades para la auto-trasformación de las sociedades latinoamericanas; en este mismo discurso se define a la pedagogía crítica como: *"una propuesta metodológica que pretende construir, en la formación de sujetos epistémicos-sociales chilenos, capacidades y conocimientos para un desarrollo humanos de más calidad, más solidario más colaborativo"* (Pinto, 2014, p.8). Dicha propuesta paradigmática pretende construir sujetos sociales epistémicos situados con capacidades, habilidades y conocimientos para el desarrollo humano con énfasis en aspectos solidarios y colaborativos;

por ende este sujeto reflexione críticamente desde su episteme, territorialidad, logos del sur, lo simbólico, posiciones teóricas y políticas que transformen esas relaciones de estructuras de vida y conocimiento científico hegemónico copiadas e instauradas en la realidad. Mignolo (2002) afirma que en América Latina *"la oralidad es una producción de conocimiento"* (p. 206), donde la creación y lo simbólico tienen participación en esta co-construcción del conocimiento.

¿Cómo se ha comprendido la educación?

Se debe recordar que el concepto de educación deriva del latín *educare* que significa criar, alimentar, nutrir y *exducere* es llevar a, sacar afuera, por lo tanto, la mirada tradicional de Platón es absolutamente cuestionable a la realidad latinoamericana porque es entendida como un proceso de perfeccionamiento y embellecimiento del cuerpo y alma (Michel, 2006). Además la educación tradicional propuesta por Platón debía cumplir con tres funciones esenciales que correspondían a la formación del ciudadano, formación del hombre virtuoso y la preparación profesional; por ende los latinoamericanos no podían acceder ni pensar en educación, menos las latinoamericanas debido a su invisibilización por género.

Transitando paulatinamente a los procesos educativos, Mialaret (1981) señala que éstos son tres: educación francesa, educación como resultado de una acción preparadora de jóvenes y retroalimentación que se produce entre dos individuos inmersos en el proceso educativo.

Posteriormente, Delors (1996) sostiene que la educación debe encaminar a cada persona a despertar, descubrir e incrementar las ideas creativas, desde esta premisa sustenta la educación en base a cuatro pilares:

- a) Aprender a conocer: conocer cada cultura latinoamericana en toda su amplitud y profundizar el conocimiento en algo más específico como lucha ética-ancestral.
- b) Aprender a hacer: desarrollar competencia que capacite al individuo frente a diversas situaciones.
- c) Aprender a vivir juntos: comprendo al otro respetando su pluralismo, ideología, pensamiento y costumbres en armonía y comprensión mutua.
- d) Aprender a ser: reconozco el ser desde la corporalidad, emocionalidad y lenguaje, es decir desde los ámbitos constitutivos del ser humano.

La educación en latinoamérica se entiende como un proceso subjetivo de construcción social desde su formación y en las prácticas dialogantes de interacción con su comunidad, grupo de pares, entre otros. Porque el educando se debe concebir como un sujeto en permanente construcción con el otro. Así mismo Zemelman (2005) alude a que el sujeto latinoamericano es siempre un conocimiento de sí, pero a su vez en conciencia y voluntad de los otros, traduciéndose en una acción de apropiarse de su mundo, ya que comparte, comunica y comenta con los otros sin dejar de lado el propio contexto y presencia.

La sujeta social epistémica situada que suscribe entenderá la educación como un proceso de relación social por el que las partes implicadas en dicho proceso educativo educan y son educadas recíprocamente (Freire, 1997). Los educandos requieren reflexión crítica de los procesos educacionales (formal y comunitaria) con responsabilidad social, integrales, solidarios y que contribuyan al desarrollo humano-social de sus logros y mitos del sur.

La mirada de la transición del sujeto eurocéntrico hasta el sujeto social-epistémico situado

González (1996) identifica al sujeto ciudadano en la modernidad como aquella persona que cumplía con determinadas características, las cuales eran: varón, blanco, padre de familia, católico, propietario, letrado y heterosexual. Este sujeto se convertía en sujeto ciudadano cuando se formaba en ciudadanía como sujeto de derecho y es en las escuelas tradicionales en la cual se forma este tipo de sujetos con ideales regulativos que solicitaba la modernización eurocéntrica. Desde esta argumentación los latinoamericanos ni siquiera podían aspirar a ser sujetos ciudadanos, primero porque no eran católicos, segundo no se apropiaban individualmente de las tierras, por lo contrario la tierra era comunitaria, vivían en comunidad y en relación armónica con la naturaleza, no eran blancos y menos letrados (desde la educación formal como generadora de conocimiento hegemónico) en relación a la temporalidad espacial y territorial.

Posteriormente se hablaba de sujetos epistemológicos, entendiéndose a dichos sujetos como buenos ciudadanos, morales, éticos y poseedores de conocimiento científico, racionalizado, objetivo y occidental; denominada como ciudadano burgués; nuevamente los latinoamericanos siguieron siendo despojados de los pensamientos “científicos”. Desde esta mirada del sujeto epistemológico aparece el Manual de Carreño en el que se explicita:

(...) sin la observación de estas reglas, según el grado de civilización de cada país [...] no habrá medio de cultivar la sociabilidad, que es el principio de conservación y el progreso de los pueblos y la existencia de toda sociedad bien ordenada” (Castro-Gómez, 2000, p.150).

El cumplimiento de este recetario normativo, que servía para diferenciar a la nueva clase urbana denominada sujeto epistemológico burgués, el surgimiento de dicha clase comienza en el siglo XIX en América Latina; la constitución de este nuevo sujeto moderno exige autocontrol, represión de los instintos (salvajes, ancestrales, instintos latinoamericanos), a fin de visibilizar y estigmatizar aún más las clases y diferencias sociales.

Luego emerge el sujeto patriarcal, encargado de impulsar y llevar a cabo la modernización, quien ejerce la violencia epistémica, es quien tiene el poder y saber por sobre los colonizados, esa “barbarie” que necesita civilización; imaginario que posee realidad concreta, es decir imaginario eurocéntrico lleno de discriminación, poder, violencia, autoritarismo, materializándose en la esclavitud hacia los latinoamericanos.

El conocimiento latinoamericano, objetiva la constitución del sujeto a través de la autoafirmación, auto-conocimiento y auto-reconocimiento. Acerca de ello, Roig (1993, pág.105) señala que los *“modos de objetivación son, por cierto, históricos y no siempre se logra a través de ellos una afirmación de subjetividad plena”*. Esta constitución de sujeto se desarrolla en América Latina como la otra cara de la modernidad y de la posmodernidad, es decir, frente a formas de negación e invisibilización implicadas en la afirmación del sujeto de la modernidad. En este mismo sentido Moraña (2014) sostiene que el modo sustancial al que alude Descartes, Kant, Hegel o Marx; todos sujetos articuladores de la discriminación epistémica latinoamericana, de manera intencional o no y de relaciones asimétricas de la centro-periferia.

Pero ¿qué es ser una sujeta social epistémica situada?, en primera instancia se debe tener claro lo que se entiende por sujeto a una persona o individuo social; dicho sujeto posee individualidades pero siempre está en interrelación comunicacional y dialogante con otros sujetos y realidades, reconociendo el espacio y temporalidad. Por ende es imprescindible reconocer, pensar e investigar la naturaleza, culturas e identidad territorial latinoamericana. Pinto (2014) sintetizan que un sujeto epistémico social situado, corresponde a los seres humanos intersubjetivos en permanente situación de aprendizaje, porque es con él y para él cuando aprendemos a ser educadores y educando críticos para apuntar a la educación de calidad y transformadora.

DISCUSIÓN

Una educación transformadora implica ser conscientes de las huellas epistémicas, así, Latinoamérica tiene el deber de visibilizar y reflexionar acerca de su educación aportando sustentos y planteamientos ideológicos monoculturales y universales a ella. Siendo uno de los grandes desafíos deconstruir o descolonizar la ciencia de la educación, las ciencias sociales y la filosofía de América Latina; autores como Rivera (2010) o De Sousa (2005) reconocen lo anterior, generando una mirada desde la propia epistemología latinoamericana, casa adentro y casa afuera; integrando el saber-ser-naturaleza.

El pensamiento latinoamericano reconoce y visibiliza otros conocimientos pluriversales porque el hecho de cuestionar y reconocer que no hay sólo un conocimiento científico; lo cual depende de las creencias, historias de vidas y la memoria colectiva e histórica. La validación del conocimiento depende de contextos sociales y culturales determinados y particularistas. Probablemente este conocimiento logocéntrico occidental ordene racionalmente el mundo eurocéntrico pero no el mundo latinoamericano ni el de muchos otros.

Los latinoamericanos son sujetos epistémicos distintos, viven la modernidad como proceso y producto de la colonización por lo tanto tienen modos de pensar y construir distintos, muy diferente a la eurocéntrica; además de reconstruir y deconstruir; subsiguientemente la sujeta social epistémica situada que suscribe está de acuerdo con los planteamientos de Walsh y García (2002) que apunta al cuestionamiento constante de los significados mantenidos y

reproducidos por las hegemonías mundiales; asimismo concuerda con Argüello (2016) y Rivera (1986), los cuales afronta y visibiliza el mundo pluriversal y complejo desde otras miradas; en el cual se permite apreciar la riqueza de la diversidad sociocultural situada, siendo la memoria colectiva y la memoria histórica son ciclos que se mueven como espiral porque todo nuestro pasado vivido, pensado y sentido se proyecta con el futuro y se entrelaza con el presente vivido.

Es verdad que cuando se habla de paradigma, episteme, conocimiento científico, generación de conocimiento, teorías y metodologías se escuchan y sienten ajenas, no se entiende a qué apuntan, se cuestiona su utilidad en la práctica, en el hacer o ¿será que hay temor a todo lo anterior? Efectivamente hay que reconocer que el paradigma epistemológico es característico y atingente a un sistema social-científico dominante, estos sectores a través del poder sustentan el pensamiento como hegemónico pero en Latinoamérica este paradigma epistemológico no da respuesta a la legitimidad social (Mejías, 2015), porque nuestros problemas, necesidades (básicas y superfluas), territorialidad y época histórica son distintas a la realidad eurocéntrica. El conocimiento según Van Kessel y Condori (1992) es parte de la crianza de la vida en los latinoamericanos debido a que el conocimiento se da en relación con otros seres incorporando la capacidad de escuchar, observar, narrar y el hacer (Rivera, 2010).

Es fundamental apropiarse de las ideas de Gramsci citado en Roig (2008), que menciona que el hacer historia desde los propios pueblos y desde el propio quehacer profesional; conlleva a conformar la identidad, apropiarse de los saberes, pensamientos y conocimientos, con validaciones en los contextos particulares; siendo el lenguaje es el mayor exponente válido y cultural, desde el cual se accede a los rasgos de identidad cultural y al peso histórico.

CONCLUSIONES

Bajo este paradigma de social epistémica situada, se cree en una educación concebida como proceso de relación social, por el que las partes implicadas en dicho proceso de educación (estudiante-docente-educador popular-comunidad), se educan y son educadas recíprocamente (Freire, 1997). Los educandos requieren de una reflexión crítica sobre los procesos y educación de tipo formal y comunitaria, las cuales se deben asumir con responsabilidad social, como seres integrales y solidarios contribuyendo al desarrollo humano-social de sus logros y mitos del sur, generando epistemes propias. Además el sujeto latinoamericano debe ser en todo momento un conocimiento de sí, en conciencia y voluntad con los otros, lo que genera una acción de apropiarse de su mundo, porque comparte, comunica y comenta con los otros sin dejar de lado su contexto y presencia (Zemelman, 2005).

Y en estos términos, tampoco se comparte la postura de Platón y las tres funciones que debe tener la educación desde sus orígenes, las cuales son identificadas como: formación del ciudadano, formación del hombre virtuoso y la preparación profesional porque es discriminatoria, incrementa las brechas socioeconómicas y refuerza el centro-periferia de las

realidades latinoamericanas. Por lo tanto, no se debe apoyar y sustentar estas prácticas discriminadoras y se debe concientizar sobre la consolidación del colonialismo como fenómeno social, generando como consecuencia el conocimiento científico-técnico (Castro-Gómez, 2000), las vidas humanas fueron sometidas en todas sus esferas, siendo el conocimiento racional de la modernidad jugó su papel fundamental en los modos de pensar y actuar; y el sometimiento histórico como pueblo inferiorizado y de segunda categoría; inclusive hasta hoy en día, utilizando distintos conceptos y discursos enmascarados en el modelo económico de oferta y demanda.

Cuando se alude al concepto de sujeta, se hace referencia a una persona con individualidades, pero que siempre se encuentra en constante interrelación comunicacional-dialogante con otros sujetos y realidades, reconociendo el espacio y temporalidad. Los latinoamericanos son sujetos sociales epistémicos situados cuando logran ser seres humanos intersubjetivos en permanente proceso de aprendizaje porque es con él y para él cuando se aprende a ser educadores formales o/e informales y educandos críticos para trabajar en post de una educación de calidad y transformadora.

Por lo anteriormente expuesto, ¿Es factible creer que en Chile y América Latina se puede lograr una educación de calidad y transformadora de realidades sociales?, y en atención a ello se invita a visibilizar, avanzar, aportar y reflexionar en los ideales de una educación crítica de corte latinoamericano.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece al programa de Doctorado en Educación en Consorcio, de la Universidad del Bío-Bío y a CONICYT, por la beca entregada en el marco de Doctorado Nacional, año 2017, folio 21170133.

REFERENCIAS

- Argüello, A. (2016). Pedagogía mixte: contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 429-447. doi: 10.4067/S0718-07052016000400023
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (p.246). Buenos Aires: CLACSO.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Editorial Santillana.
- De Sousa Santos, B. (2005). *Foro social mundial. Manual de uso*. Barcelona: Icaria editorial
- De Sousa Santos, B. (2011). *Epistemologías del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54)17-39.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Ediciones S.A.

- Freire, P. (1998). *Conferencia en universidad del Barcelona*, España.
- González, B. (1996). Modernización y disciplinamiento. La formación del ciudadano del espacio público y privado", en: B. González Stephan/ J. Lasarte / G. Montaldo /M.J. Daroqui (comp.), *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina*. Caracas: Monte Avila Editores.
- Mejías, J. (2015). Modernidad y conocimiento social. La emergencia de un discurso epistémico en América Latina. *Cinta moebio* 54, 290-301.
- Mialaret, G. (1981). *Ciencias de la educación*. Barcelona, España: Editorial Olkoston.
- Michel, J. (2006): Sobre el estatuto epistemológico de las ciencias de la educación. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 139-157.
- Mignolo, W. (2002). El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui. En D. Mato (coord.): *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder* (pp. 201-212). Caracas: CLACSO.
- Moraña, M. (2014). Inscripciones críticas. Ensayos sobre cultura latinoamericana. *MERIDIONAL Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*, 5, 217-220.
- Pinto, R. (2014). *Pedagogía Crítica para una Educación Pública y Transformadora en América Latina*. Con la colaboración de Jorge Osorio Vargas, Editorial DERRAMA/Magisterial, Lima (Perú).
- Ríos, R. (2009). De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(44), 11-31.
- Rivera Cusicanqui, S. (1986). *Oprimidos pero no vencidos: Luchas del campesinado aymara y q'hechwa de Bolivi, 1900- 1980*. Ginebra: UNRISD.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Reflexiones sobre las prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Ediciones Tinta Limón.
- Roig, A. (1993). *Rostro y filosofía de América Latina*. Mendoza: EDIUNC.
- Roig, A. (2008). *El pensamiento latinoamericano y su aventura*. Buenos Aires: ediciones El Andariego.
- Ruiz, A. (2014). Concepción cultural de la historia en el pensamiento de Silvia Rivera Cusicanqui: Debate o discusión en teoría social. *Revista Pensamiento latinoamericano y teoría social*. Recuperado de http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT17/GT17_RuizTarres.pdf
- Van Kessel, J. y Condori, D. (1992). *Criar la vida: Trabajo y tecnología en el mundo andino*. Santiago: Vivarium.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas* (Col), (26), 102-113.

Walsh, C. y García, J. (2002). El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano: Reflexiones (des) de un proceso, en Daniel Matos (comp.). *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: CLACSO.

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona, España: ANTHROPOS Editorial.