

Intervención pedagógica desde un marco ético-crítico

INÉS FERNÁNDEZ MOUJÁN
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Es necesario que los que se encuentren negados del derecho primordial de decir la palabra, reconquisten ese derecho prohibiendo que continúe este asalto deshumanizante (Freire, 2002)

1. Líneas centrales de indagación teórica

La enunciación de Freire implica una toma de posición que sostiene desde el inicio mismo de su propuesta una acción ética y política de compromiso con el "Otro". De ello se sigue que la noción de "diálogo" freireano es un elemento central que articula la praxis educativa. En su narrativa se pueden identificar los nombres de la alteridad, en sus diversas manifestaciones –la diferencia, la diversidad, lo distinto, la heterogeneidad, lo subalterno–. Siendo la dialógica freireana condición de posibilidad para la toma de la palabra.

En las reflexiones que propongo, mostraré como las condiciones de posibilidad del dialogo educativo son factibles si asumimos la responsabilidad ante la alteridad negada. Desde este marco pedagógico y filosófico recuperar las categorías ético-políticas de la pedagogía freireana es darle mayor encarnadura a la experiencia pedagógica en el ámbito de la formación docente. Es entender que el punto de partida de toda tarea de enseñar, que se asume ética, supone hacerse cargo, centralmente, de la politicidad y la historicidad del acto educativo. Es decir, desde lo político es tomar posición en torno a la diferencia colonial, entendiendo que la educación es posibilidad y recreación de identidades históricas, es saberse parte de la trama discursiva alienante y liberadora del hecho educativo. Y en cuanto a la historicidad del fenómeno educativo, es comprender que la educación es una práctica y una reflexión que se lleva adelante en un momento histórico determinado. Es reconocer la necesidad de asumir los riesgos y las paradojas que se presentan al concebir la educación desde la contingencia y desde las tramas del poder de la colonialidad como una matriz que organiza las relaciones sociales de un modo particular: jerárquico, clasista, sexista y racializado, que se remonta a los procesos de la conquista de América y que tiene, luego, su impacto en el ámbito de la educación hasta nuestros días. El intento de desocultar las marcas de la "colonialidad" que se entrometieron, y todavía perduran en los programas educativos y en consecuencia en nuestras prácticas educativas, es tarea ético-crítica que nos compromete políticamente con una educación que entrelace las voces de todos y todas.

El objetivo de este texto, entonces, es explicitar el marco teórico en el que se sustenta una intervención pedagógica ético-crítica. Para ello acudo y dialogo con diferentes tradiciones de la teoría social crítica –tanto contemporáneas al propio Freire como posteriores• y me propongo delinear, brevemente, los derroteros freireanos en torno de la crítica de la "educación bancaria" y la contrapropuesta de una "educación liberadora"; mientras que la primera es alienante, encubridora y reproductora de relaciones sociales y políticas injustas y desiguales, la segunda es transformadora y esperanzadora.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 57/1 – 15/12/11

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)

Reflexiono partiendo de una noción de "identidad" histórica, de carácter procesual, que busca poner de manifiesto los recursos y discursos que se pretenden hegemónicos en tanto un relato único de identidad, como algo dado de suyo, acabado e indiscutible en nombre del cual se ha sometido a gran parte de la población. En la trama histórica de la educación, este relato de la colonialidad que ha sido transmitido con altísima eficacia a través del sistema educativo, produciendo subjetividad; de ahí la importancia de analizar nuestras prácticas con el bagaje conceptual de la pedagogía de la liberación.

En este sentido, la pedagogía de la liberación, relevando trayectorias y herencias intelectuales con las que dialoga, destaca la necesidad de asumir la deshumanización a la que tantos hombres, mujeres y niños han sido extraditados. Siguiendo la huella trazada por Fanon, Freire advierte que es importante comprender que la mirada del opresor está introyectada en el propio oprimido, de aquí que independizarse no conlleve necesariamente la liberación. Para liberarse, entonces, es preciso asumir la condición de alienado, de deshumanizado, que atraviesa a la propia subjetividad. De este modo, Freire afirma que la pedagogía del oprimido es una vía posible para la liberación, por ello debe ser elaborada con el oprimido para la recuperación de la humanidad perdida. Su objeto de reflexión debe ser la *opresión*, su causa-objetivo, la *liberación*, una posibilidad de educarse con otros, entendiendo que encarnar su lugar en el mundo, asumiéndolo críticamente, lo humaniza (Freire, 2002).

Se trata de una corriente pedagógica que se afirma en una fuerte crítica a la educación moderna, aunque no en desmedro de la educación toda, dado que, para él, la escuela, en tanto lugar para la educación, es una herramienta central en el proceso de transformación de la humanidad. La pedagogía de la liberación es una pedagogía crítica que se hace cargo de la situación de opresión, y del lugar que ocupan los oprimidos en la sociedad, la historia y la cultura. Para Freire, entonces, resulta fundamental asumir la política desde la acción cultural y desde la potencia que tiene la educación. Sin embargo, no por ello deja de advertir la necesidad de transformar profundamente el sistema educativo con el propósito de que el educador asuma una tarea activa y subversiva del orden instituido. Así, la acción cultural implica apropiarse de las expresiones de la cultura hegemónica con el objeto de transformarla, de despojarla de su carácter alienante, para, finalmente, liberarse de ella. En este sentido, la educación comporta una potencialidad *político-pedagógica* fundamental para tal proyecto de liberación.

La propuesta pedagógica freireana, en tanto crítica al sistema, opera como giro radical-crítico. Como propone Freire, de lo que se trata es de un acto pedagógico en donde el diálogo sea "exigencia existencial" (Freire, 2002). En la operación dialógica del conocer, ya no es solo el maestro el que enseña y el alumno el que aprende. Ambos, en una relación dialéctica, educando-educador se educan mutuamente, pero sin olvidar la asimetría de la relación que es constituyente de toda subjetividad en tanto que norma y establece relaciones de iguales pero en la diferencia. Ya no es más el educador quien deposita en el educando todo su saber y el educando pasivamente recibe aquel saber que se le da, si no que, en posición crítica, el educando toma la palabra y el educador permite la relación dialógica en tanto lugar para la liberación de ambos, dado que en la circulación de la propia palabra el sujeto se des-aliena, hace del encuentro con el otro una posibilidad de creación social y no un momento persecutorio de la lucha de todos contra-todos. En esta educación, así pensada, ambos construyen conocimiento. El educador en el mismo proceso de enseñar aprende. El enseñar se transforma en un proceso y no en la búsqueda de un producto. La pregunta que habilita la palabra del Otro es constructiva y creadora. La pregunta permite iniciar el proceso de conocer con otros. La educación se transforma así en un espacio social de discurso compartido. Si se reconoce la presencia del otro, del otro como diferente, si la interpelación acontece se habilita la

pregunta, permite el equívoco, el error y se posibilita, junto a otros, la construcción del conocimiento (Freire, 1986).

De esta manera –tal como lo afirma Dussel• en esta pedagogía se hace posible la conexión entre los afectados no participantes y los participantes del sistema hegemónico, que abandonan sin embargo su posición de mera comunicación, por la afirmación de una co-responsabilidad por el otro. En una *praxis* así planteada se permite, señala Dussel: *...la elaboración teórico-crítica explicativa de los sujetos históricos con plena conciencia crítica, no solo la del sentido común de las víctimas, sino ahora de la conciencia crítica científica filosófica de expertos articulada mutuamente en el proceso de liberación (que no es ya ni la simple afirmación ambigua de la exterioridad, ni la hermenéutica de la cultura popular, cómplice, ni la imposible aplicación del principio ético de la ética del discurso, ya que no hay simetría entre los afectados.* (Dussel, 2003:422)

Como lo expresa Dussel, Freire asume una posición “ético-crítica-intersubjetiva- comunitaria” del sujeto histórico en el proceso de concientización de denuncia y anuncio, en situación de una sociedad oprimida, en la periferia del capitalismo mundial. Su pedagogía de la liberación se plantea una “dialogicidad-intersubjetiva de la razón discursiva ético-crítica” (Dussel, 2003), que incluye, de esta manera, la dimensión estrictamente ética del contenido material negado, no siendo una moral formal, tal como la propone Kohlberg, o un mero acto cognoscitivo individual (acto pedagógico egocéntrico) porque la propuesta de la pedagogía de la liberación no se preocupa por el acto individual del conocer sino que ese acto de conocer es a la vez individual y colectivo. Es un proceso de conocer que implica la lectura crítica del mundo y la palabra junto a otros para transformar la realidad de muchos humanos (deshumanizados). De este modo, la libertad no es una mera declaración ideal de búsqueda individual de la autonomía sino que es un ejercicio de libertad, es una práctica de libertad compartida. Libertad que se enlaza con una relectura crítica de la realidad a partir de la experiencia de la categoría vivencial de “oprimido” en una perspectiva ética de liberación.

Así lo señala Dussel: *Freire no es un simple pedagogo, es un educador de la conciencia ético crítica, de las víctimas, de los oprimidos, los condenados de la tierra, en comunidad.* (Dussel, 2002: 423)

De esta manera, el diálogo no es un mero producto histórico, sino la propia historización. El diálogo habilita el espacio de lo *inter* y en consecuencia otorga a la relación con el Otro densidad subjetiva y posibilita la toma de conciencia del ser en el mundo. La implicancia subjetiva de responsabilidad que esto conlleva soslaya la dicotomía entre objetividad y subjetividad, acción y reflexión, práctica y teoría. Freire entiende que la toma de conciencia se constituye como totalidad intencionada que se significa temporalmente y es proceso de conocimiento. Para Freire, el proceso de conocer está intrínsecamente anudado al proceso de concientización. Es decir, lo primero que se presenta en el proceso de conocer es una intención de salirse de sí mismo; el segundo momento, el de la objetividad, el objeto/mundo es objeto de conocimiento; el tercer momento, crítico, es posibilidad histórica, porque se descubren los componentes del objeto de conocimiento y se expresan en conceptos para llegar a un cuarto momento, en que se trasciende el objeto porque se capta el movimiento interno del objeto-de-conocimiento, en sus componentes, en sus contradicciones y posibilita una *praxis* que se transforma en acción históricamente viable. Es así que en esta acción eficaz sobre el mundo el hombre/mujer lo transforma y, a su vez, se transforma asumiendo que su conciencia es histórica, cultural y por lo mismo condicionada (Freire, 1974). De esta manera, la concientización, en tanto proceso de conocimiento, no es mera toma de conciencia

individual o fenómeno psicológico sino que es conciencia histórica y colectiva y se ubica en el campo de la inter-subjetividad. Por ello no basta con la revelación de la realidad objetiva, se hace necesario que la práctica de revelar la realidad se constituya en una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformar la realidad. (Torres, 1995: 19). Esta agenda educativa se desarrolla en un “más allá” de la dinámica escolar y pone el énfasis en compartir y reflexionar críticamente las experiencias y conocimientos que portan los estudiantes, como fuente de material básico para analizar los temas existenciales para una pedagogía crítica, y como un instrumento de desmitificar formas de falsa conciencia que se encuentran presentes. (Torres, 1995:30)

En contraposición al proyecto educativo alienante, Freire propone una educación liberadora, que restituye la palabra y critica al orden impuesto disciplinante y burocratizado, que se compromete con la situación de los oprimidos y que sin imponer recetas construye con ellos nuevas posibilidades. De esta manera, la educación liberadora es un instrumento conceptual desde donde Freire piensa el proceso de liberación del oprimido, camino posible para, junto a otros, transitar la transformación de la realidad injusta, desigual y opresora. Desde este tiempo subjetivo concreto, comunitario y crítico, se descubre la realidad social como algo que está comenzando a ser, como algo que se está haciendo. Esta formulación se ubica así como un acto de conocimiento, como una aproximación crítica a la realidad, como un acto transformativo, en tanto y en cuanto el sujeto, consciente de sí mismo, interviene en la realidad para transformarla. (Freire, 2002a: 64)

En este sentido, la participación del educador crítico es asumir la búsqueda de mejores caminos para que el educando se haga cargo del lugar que ocupa en el mundo, lo mire críticamente y ejerza su lugar de sujeto de conocimiento.

En palabras de Freire: *El educador tiene que ser un inventor y un reinventor constante de todos aquellos medios y de todos aquellos caminos que faciliten más y más la problematización del objeto que ha de ser descubierto y finalmente aprehendido por los educadores. [...] (Pero no para) entregárselo con un gesto paternalista a los educandos [...] lo importante es ejercicio de la actitud crítica frente al objeto, y no el discurso del educador frente al objeto.* (Freire, 2000b:18)

La toma de conciencia no llega desde afuera sino desde adentro mismo del acto educativo, la importancia del educador consiste en que aporta mayor criticidad porque enseña a interpretar la realidad objetiva críticamente. Ser conciente no es, en esta hipótesis, una simple fórmula o un mero eslogan. *Es la forma radical de ser que no sólo conoce, sino que sabe que conoce.* (Freire: 2002a) Ser en el mundo como tarea hermenéutica de sospecha del conocimiento impartido y de las prácticas educativas cotidianas De esta manera, la praxis liberadora se traduce en una toma de conciencia que va más allá de la mera conciencia que implica analizar, observar, reflexionar. En sentido freireano, esta operación implica un movimiento cognoscitivo, es decir, una lectura del mundo, lectura del mundo y la palabra y lectura crítica del mundo y la palabra.

2. De la práctica freireana en la formación de educadores y educadoras

Partiendo de este marco teórico es que me planteo, como necesario desde el comienzo de mi tarea de enseñante, preguntas que con claridad propone Freire: *¿con quién educo?, ¿por qué educo?, ¿para qué*

educar? Preguntas que comprometen la interrogación en torno a ¿qué sentido le damos a la situacionalidad del pensar?, ¿qué lugar ocupa el diálogo en nuestra tarea cotidiana?, ¿cómo nos interpelan las palabras y los silencios del "Otro"?

De este modo, la centralidad del trabajo educativo liberador es dentro de un marco cultural, histórico, religioso, social, étnico, ético y político y no desde dogmatismos, etnocentrismos o científicismos. Cuyo objetivo es trabajar con ideas de otros y de nosotros, haciendo el intento de desbrozar, desentrañar la opresión, en definitiva, entender la vida como la potencia de actuar. De esta manera, cuando presento mis objetivos, lo primero que propongo a los futuros docentes es que pensemos juntos la realidad, esto es, que nos impliquemos en la observación del mundo que nos rodea, en la lectura de la palabra, para así leer el mundo y la palabra críticamente, interés medular en la propuesta educativa de Freire. Mirar con detenimiento la realidad del conjunto y de cada uno de nosotros, narrarla para poner en cuestión sin más el contexto en el que enseñamos, el determinismo tanto como el pensar puramente teórico, ajeno a toda realidad.

En este sentido, entiendo que lo fructífero son los modos de pensar, de hacer pedagogía con otros; más que encontrar definiciones acerca de qué es la Pedagogía o qué es la Filosofía de la Educación. El énfasis de mi propuesta está en las preguntas, en las dudas, en los errores, en todo aquello que nos permite la toma de la palabra para construir conocimiento con otros. En la transversalidad de la tarea se destaca como importante la mirada de lo utópico. En este sentido, pensar la utopía implica una tensión entre la realidad y lo ideal, entre la realidad y la realidad ideal, aquello que Freire señala con tanta claridad como lo *inédito viable*. Propongo pensar la realidad desde nuestro contexto social y cultural, y desde allí, mirar críticamente y construir alternativas posibles. Todo esto sin ilusión de transparencia, por eso recurro a los aportes de las ciencias sociales y humanas •críticas del modelo eurocentrado•: la antropología, la filosofía, la sociología, la psicología, los estudios de la subalternidad, el pensamiento descolonial y poscolonial, como así también a los saberes de la cotidianeidad.

Por cierto, comparto la preocupación de Freire por la educación y por hacer de ella un espacio de crítica y de resistencia a la propuesta hegemónica. Para el Maestro, el reconocimiento de la dramaticidad en que se encuentran los excluidos motoriza la búsqueda de la liberación, por ello los vínculos con los otros deben ser pensados y sentidos como un encuentro con la esperanza, como así también posibilitadores de la transformación de la realidad.

A partir de estas consideraciones es que me propongo mirar críticamente el contexto de discusión de la educación, con foco en los procesos educativos y culturales de Latinoamérica y, por otro lado, entender juntos de que se trata la tarea de enseñar como praxis ético-crítica. Es por esto que planteo como objetivos de la tarea de formación docente: la construcción de un espacio dialógico para la acción responsable de lectura y producción; la enunciación de preguntas que permitan el reconocimiento y la reformulación de inquietudes iniciales para la construcción individual y comunitaria; la instauración del diálogo generador de un espacio común de habla y escucha para, de esta manera, pensar críticamente cada uno de los problemas planteados. La pregunta es la que funda el dialogo que propongo y la que transforma el espacio narrativo mismo. Porque entiendo que el acto de preguntar asume la interrupción, el quiebre, el cuestionamiento, el poner en duda el poder explicador de la enseñanza. Las preguntas suponen la búsqueda de algo que falta, admiten la existencia del acto buscado, afirman la ausencia; preguntas pensadas como una dialéctica entre *incompletud* y deseo. Asumo y sostengo el preguntar y buscar como

consideraciones de lo inesperado, que por lo mismo, son creación y re-creación de la realidad, construcción conjunta que *potencia la alegría de vivir*. En el preguntar me planteo asumir-nos en la tarea de aprender a escuchar al otro. Es así que la concepción de aprendizaje la entiendo –siguiendo el rastro de Freire• como un proceso que abre a la experiencia del pensar, experiencia que es pensamiento, que es frontera entre el saber y el no saber, que es tomar la palabra y dejar que el otro la tome. El desafío cotidiano que planteo es abrir-nos a la pregunta y al diálogo poniendo en el centro la imposibilidad de respuestas definitivas, teniendo en cuenta que nuestra intervención educadora es provisoria y se resiste a ser proyectada sin más. Esto no supone improvisación sino creación y recreación constante haciendo de la práctica de coordinación una intervención reflexiva que se piensa como mediación dinámica.

De este modo, los espacios cotidianos de lectura, escritura y comunicación, conjuntos e individuales, nos permiten volver a leer nuestras prácticas y discursos en el mismo sentido de la lectura del mundo y la palabra, planteada por Freire. La posibilidad de entender lo que nos pasa, de re-historiar y re-crear nuestra cotidianeidad pasa por entender a la educación como práctica de la libertad implicada en el acto de conocer. Las producciones se transforman así en un proceso creciente de problematización crítica de la realidad escolar vivida, que se abre a nuevas interpretaciones. Esta dinámica de intercambios nos permite recordar y hacer memoria, contar nuestra historia y escuchar otras, interrogar/nos; tomar/nos la palabra e historiar/nos. En este sentido, el espacio de la clase alberga los miedos, las preguntas, los recelos, las ilusiones, los deseos y los sueños de todos los que allí estamos. La clase se constituye en objeto de lectura crítica. Es la educación como espacio de diálogo, la que nos permite esto, tomando la palabra y a partir de ella, leer el mundo críticamente, rebelarnos contra la domesticación y resistir la opresión. De tal modo, percibimos que lejos de ser la lectura de historias enajenantes, la tarea consiste en hacer historia y por ella ser hechos y rehechos, así invitados a pensar. Propongo un aprendizaje de la lectura y la escritura como acto creador, suponiendo aquí, necesariamente, la comprensión crítica de la realidad. El conocimiento del conocimiento anterior, al cual llegamos en el acto de analizar nuestra práctica en el contexto social, nos abre posibilidades para un conocimiento nuevo: un conocimiento que, yendo más allá de los límites del anterior, descubra la razón de ser de los hechos, desmitificando así las falsas interpretaciones de éstos. Tal como lo expresa Freire: *Ser conciente no es, en esta hipótesis, una simple fórmula o un mero eslogan. Es la forma radical de ser que no sólo conoce, sino que sabe que conoce.* (Freire, 20021a)

3. Para seguir dialogando...

Ahora bien, mi intervención pedagógica en el ámbito de la formación docente asume el sentimiento de indignación que me provoca la toma de conciencia de la violencia social, institucional y cultural que se genera con la perversión estructural, propia del estado de dependencia cultural que América Latina acarrea. Su inflexión fundamental es ética, porque mi preocupación ordenadora es la violencia social y la manera como el mismo discurso teórico se ocupa de disimular su razón de ser. A raíz de esta conexión, y en la medida en que, a través de Freire, Fanon, Dussel y tantos otros, me descubro cómplice de la violencia y la dependencia, la función de la reflexión pedagógica deviene, a la par de trabajo teórico, un trabajo de intervención e impugnación. De esta manera entiendo que la ética es acción política porque la subalternidad ocupa un lugar central en mi narrativa y es punto de partida para criticar la "Totalidad". Porque entiendo que de lo que se trata es de dialogar desde las posibilidades concretas históricas y culturales, afirmando la alteridad y al mismo tiempo, asumiendo su negatividad.

Así, entonces, plantear una tarea pedagógica desde el marco teórico-práctico que provee la pedagogía de la liberación freireana, en tanto razón-ético crítica, es hacernos cargo del tiempo y la cultura en que vivimos. Porque en tanto propuesta ético y política, la pedagogía de la liberación propone una metodología dialógica radical que se inscribe en la permanente interpelación crítica a la educación para modificarla, transformarla y re-crearla. Una pedagogía así planteada es un instrumento de reflexión más en el campo de la educación, dado que la sitúa en el dominio de lo ético, lo político, lo histórico y cultural. Y somete a discusión la relación educador-educando; proponiendo una educación real cuyo contenido se encuentra en relación dialéctica con las necesidades del mundo en que cada uno de nosotros habitamos. Piensa y propone una educación pensada como praxis transformativa de la realidad, que reconoce el acto de conocimiento en el hacer con otros y que se sostiene en la búsqueda, el descubrimiento, la acción y la reflexión. Una pedagogía de liberación que se inscribe, desde la razón ético-crítica, en una inter-subjetividad histórica que se narra y es narrada constituyendo al espacio educativo como un lugar en donde acontece una identidad dialogal.

De este modo expresa Freire su posición: *El lenguaje del educador [...] tanto cuanto el lenguaje del pueblo no existen sin un pensar y ambos, pensamiento y lenguaje, sin una estructura a la cual se encuentren referidos [...] a fin de que haya comunicación eficiente entre ellos es preciso que el educador sea capaz de conocer las condiciones estructurales en que el pensamiento y el lenguaje del pueblo se constituyen dialécticamente.* (Freire, 2002:112)

Una praxis dialógica y crítica, fundada en la obligación creada desde la inter-subjetividad crítica de las víctimas, es factibilidad anticipatoria de utopía posible. Es imaginarse más allá del sistema, es imaginar que es posible un mundo donde se pueda vivir humanamente. Es esperanza como motivación ante un futuro posible mejor. (Dussel, 2003)

Bibliografía:

- DELEUZE, Gilles. (2005) *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus.
- DUSSEL Enrique. (2002) *La Ética de la liberación. En la era de la globalización y la exclusión*. 4ª edición. Madrid: Editorial Trotta.
- FERNÁNDEZ MOUJÁN, Inés (2010) "El rastro *fanoniano* en el concepto de liberación *freireano*" en *Revista Pilquen*. Universidad Nacional del Comahue. Año XI. N° 6 2009/2010. Sección Psicopedagogía (con referato). Edición digital en <http://www.revistapilquen.com.ar/SumarioPsico6.htm> (Consulta, 2010)
- FERNÁNDEZ MOUJÁN, Inés (2010). "Sobre una redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación y los aportes del pensamiento descolonial" en *Historia de la Patagonia: Atas jornadas 1* compilado por Pedro Navarro Floria. - 1a ed. - Río Negro: Universidad Nacional de Río Negro, 2010.1 CD. ISBN 978-987-26198-0-0 (con referato)
- FERNÁNDEZ MOUJÁN, Inés (2008). "Prácticas freireanas en la formación docente" en *Revista 12ntes*. Año 3. N°23, Buenos Aires. Pág. 12-14. www.12ntes.com/?page_id=48 (Consulta, 2011)
- FREIRE, Paulo (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires. Siglo XXI editores.
- FREIRE, Paulo. (1986a) *Hacia una Pedagogía de la pregunta*. 1ª edición en castellano. Buenos Aires. Ediciones Aurora
- FREIRE, Paulo. (2002a) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Buenos Aires. Siglo XXI
- FREIRE, Paulo. (2002b) *Cartas a quien quiere enseñar*. 1ª edición argentina. Buenos Aires Siglo XXI Editores Argentina.

- MIGNOLO, Walter (2006), "El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial", en *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo.
- QUIJANO, Aníbal (2001), "Colonialidad del poder. Cultura y conocimiento en América Latina", en Walter Mignolo (comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, pp. 117-131.
- QUIJANO, Aníbal (2000), "Colonialidad del poder y clasificación social", en *Journal of World-System Research*. (2): 342-386.
- RESTREPO, Eduardo y Rojas, Axel (2010). *Inflexión Decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- SAID, Eduard [(1996) 2004]. *Cultura e imperialismo*. Barcelona. Anagrama.