



PENSAMIENTO CRÍTICO LATINOAMERICANO. PENSAR SUBJETIVIDADES EMERGENTES

SIGIFREDO ESQUIVEL MARÍN
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

TEMÁTICA GENERAL: FILOSOFÍA, TEORÍA Y CAMPO DE LA EDUCACIÓN

RESUMEN

El presente ensayo realiza una relectura de la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire y del Arielismo de José Enrique Rodó en clave de-colonial. El talante crítico del pensamiento latinoamericano tiene un enorme potencial para generar una caja de herramientas críticas y creativas que permitan entender el presente y su genealogía histórica. Habría que hacer un ejercicio autocrítico de criba y desplegar el arte de ensayar, en tanto el antiguo oficio del ensayo implica la separación del material valioso del que no lo es, por ende, se requiere efectuar una relectura selectiva del pensamiento crítico latinoamericano sin dejar de reconocer o evidenciar una serie de lastres que nos impiden la autocreación social contemporánea que hoy emerge en el corazón de la vida cotidiana. Es un trabajo doble de crítica autocrítica, pero también de creación-descreación del arte cartográfico y de la emancipación. El pensamiento latinoamericano se va fraguando en los bordes de una modernidad logo-falo-eurocéntrica. La tarea no es fácil, y hay trabas y obstáculos, pero también la posibilidad latente de generar una rica agenda por problematizar que verdaderamente pueda impactar en el pensamiento y en las prácticas sociales.

Palabras clave:

Arielismo, pensamiento crítico, pedagogía crítica, subjetividad creacionista, interculturalidad.

INTRODUCCIÓN

Según Boaventura de Sousa Santos (2009), el pensamiento crítico tiene hoy diversos desafíos: 1). El pensamiento crítico latinoamericano, a pesar de sus críticas al eurocentrismo resulta eurocéntrico y monocultural, ha desdeñado la riqueza del pensamiento y cultura populares: “No se trata solamente de un nuevo pensamiento crítico, se trata de una manera diferente de producir pensamiento crítico”; 2). Más allá de las élites intelectuales, tiene que propiciar la emergencia de nuevas subjetividades colectivas: “El pensamiento crítico no ha sabido hasta hoy teorizar las posibilidades de superar las contradicciones, las separaciones, las tensiones entre esas subjetividades y promover alianzas estratégicas y sustentables entre movimientos sociales diversos”; 3). En nombre de una crítica radical, el pensamiento crítico se ha vuelto apocalíptico y catastrofista, y no asume que hay diversas formas de entender la política estatal, combinando “la lucha legal y la ilegal, la lucha institucional y la directa, la lucha dentro del Estado y la lucha fuera de éste”; 4). El pensamiento crítico tiene que reinventarse desde el surgimiento de formas de convivencia democráticas, colectivas y socialistas inéditas; la vieja izquierda dogmática y falocrática, tiene que dar paso a otras formas de organización social; 5). Hay que renovar y trascender las agendas políticas de las democracias representativas neoliberales y sus significaciones ideológicas hegemónicas que sirven de pantalla social para encubrir la flagrante miseria del estado de cosas actual; 6). El pensamiento crítico tiene que construir posicionamientos estratégicos situados en los intersticios y márgenes activos entre lo local, lo regional y lo mundial, de ahí que se tengan que potenciar identidades contra-hegemónicas y emancipatorias que atraviesan diversos niveles de participación y vinculación; finalmente, y finalmente, 7). Boaventura de Sousa Santos (2009) considera que no basta con reformar o reformular el desarrollo inherente a las narrativas progresistas modernas sino que habría que generar alternativas reales que puedan visualizar otros horizontes de vida. El “buen vivir” indígena, el comunitarismo zapatista, la ecología ambiental latinoamericanista, entre otros ejemplos, dan cuenta de la búsqueda efectiva de alternativas ante el modelo omnívoro de producción capitalista.

Coincido con Boaventura de Sousa Santos en asumir la importancia de articular teórica y prácticamente el reconocimiento mutuo entre pensamiento crítico y educación popular, culturas populares y movimientos sociales. En este sentido habría que reinventar el pensamiento crítico desde una perspectiva intercultural, a la par que la interculturalidad tiene que ser sometida a la autocrítica y a la democratización de los procesos y de las prácticas culturales; entendiendo por cultura e interculturalidad la configuración de espacios simbólicos, materiales y políticos de confrontación permanente por afirmar representaciones identitarias hegemónicas en conflicto con representaciones marginales subversivas que resisten y resignifican el orden instituido (Benhabib, 2006). El pensamiento crítico latinoamericano, tiene una gran diversidad de visiones y versiones, no pocas veces contrapuestas, empero se podría decir que lo caracteriza una voluntad y una concientización de transformación social, voluntad concientizadora de superar, o por lo menos intentar derrocar, las relaciones de explotación, dominación, colonialismo, subalternidad e imperialismo existentes. De ahí

la exigencia de asumir un ejercicio de auto-crítica, una suerte de deconstrucción auto-vigilante del pensamiento y del lenguaje que potencia el criticismo moderno, pues las narrativas modernas y posmodernas son deudoras del colonialismo e imperialismo; incluso un agudo crítico posmoderno como Vattimo (1992) resulta incapaz de entender la dimensión geopolítica que anima su pensamiento radical.

DESPEJANDO EL TERRENO

El pensamiento crítico latinoamericano exige una praxis transformadora, conlleva una razón pluralista subversiva. El crisol de una identidad latinoamericana, así como de sus procesos emancipatorios, no es un proceso continuo, sino que ha padecido históricamente, las más diversas fracturas y regresiones. Es una lucha discontinua y compleja, ambigua. Edelberto Torres-Rivas (2009, pp. 20-22) precisa con suma puntualidad la situación: “Sin poder de subversión, la crisis del pensamiento crítico se confunde con el pensamiento único. Lo grave de la crisis del pensamiento crítico es la opacidad del futuro, la transitoria incapacidad para preverlo, imaginarlo y alcanzarlo. El pensamiento único tendrá fuerza mientras no haya una alternativa de futuro”.

Ahora tanto el pensamiento crítico como el marxismo tienen que ser replanteados por completo, puesto que las formas de control y dominación se han modificado. Emerge una política como biopolítica y necropolítica en el seno del capitalismo actual. Por ende las nociones de Foucault de biopolítica y biopoder tienen que ser deconstruidas desde una biopolítica afirmativa y una transvaloración del orden existente, en el sentido de Nietzsche; asimismo resultan útiles las nociones de sociedad de control y capitalismo integrado de Guattari-Deleuze desde la deconstrucción activa de-colonial. La reconstrucción del Arielismo y de la pedagogía crítica de Freire se efectúa en el cruce del pensamiento contemporáneo y una perspectiva ético-política deconstructiva del colonialismo e imperialismo subyacente al pensamiento hegemónico (Zea y Taboada, 2002). Se asume aquí un acercamiento introductorio a una problemática emergente y compleja de la educación a partir de una sobredeterminación de la sociedad de control y el capitalismo integrado (Guattari, 2000).

Se trataría de repensar la pedagogía crítica desde la reconfiguración de los sujetos como sujetos postcoloniales y el replanteamiento de las formas de gobierno y control en términos de una biopolítica afirmativa. Intentar pensar el presente que nos toca vivir aquí y ahora bajo las coordenadas ontológicas y políticas de sus límites y de sus posibilidades con ayuda de las herramientas conceptuales que nos ofrece legado del Arielismo de José Enrique Rodó y la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire como autocreación de la apertura desde las nociones de biopolítica y subjetivación de Michel Foucault y Gilles Deleuze, y al mismo tiempo, habría que explorar la posibilidad de constituir una biopolítica afirmativa que pueda abrir nuevos horizontes de la educación bajo el contexto de una sobredeterminación de la sociedad de control y del capitalismo integrado (Foucault, 1979 y 1999). No se busca hacer una síntesis de estos autores tan disímiles, tampoco negar sus diferencias abismales, más bien, se pretende ejercer un trabajo de reapropiación creativa, proseguir

su núcleo creacionista de crítica afirmativa para repensar nuestra contemporaneidad convulsiva, y así generar un juego de espejos para refractar una crítica dialógica y (auto)vigilante del pensamiento y de las prácticas ético-políticas de uno mismo ante y frente al encuentro con los demás. Estamos en un momento crítico tanto para las perspectivas teóricas críticas como para las propuestas educativas democráticas (Zea y Taboada, 2002).

POTENCIAR LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN CLAVE INTERCULTURAL

Ahora que la zozobra y la penuria se levantan como horizontes del pensamiento único, ahora que la desesperanza y la furia se muestran como estado de ánimo, retomar nuestros autores clásicos de lo que Martí llamó “Nuestra América”, en diálogo con los pensadores contemporáneos más relevantes, es mucho más que un mero ejercicio intelectual, resulta ser un ejercicio imprescindible para construir alternativas frente al conformismo, la apatía y la frivolidad reinantes. De ahí que este ensayo se conciba como un borrador en tránsito para compartir inquietudes orientadas a la comprensión de nuestra actualidad. ¿Qué es la pedagogía crítica? ¿Cuáles son sus principales aportaciones y desafíos que enfrenta en la intelección del presente? Hay muchas definiciones y acercamientos a la pedagogía crítica. Aquí vamos a dilucidar un acercamiento en torno a una posible hipótesis de trabajo: *es una herramienta de subjetivación política de la práctica educativa como práctica social que contribuye al fortalecimiento de la diversidad cultural*. En este sentido se impone una pregunta, que al mismo tiempo es una exigencia de nuestro tiempo: ¿cuál es la tarea del educador desde la pedagogía crítica en relación a la cultura? Contestaría, a bocajarro que: se trata de repensar estrategias que contribuyan a ampliar la vida democrática colectiva a partir del diálogo y disenso de diferencias irreductibles en un clima de respeto, solidaridad, libertad y autonomía.

En principio se trataría de pensar la cultura y la política, conjuntamente, y en voz alta de manera viva, activa, actuante. La cultura es un campo de batalla ideológico y político, mientras que la política va conformando un espacio simbólico de interacción y valoración que nunca puede ser neutral. El multiculturalismo que promueven el posmodernismo y la izquierda anglo-parlante puede ser subsumido dentro de la camisa de fuerza de la inmovilidad política y el conformismo reinantes. En este sentido, y más allá de la pedagogía crítica anglo y su propuesta de multiculturalismo posmodernista, la interculturalidad es un proyecto ético-político que busca repensar la cultura más allá de la sociedad capitalista existente, desde un diálogo verdadero entre culturas, incluyendo expresiones emergentes y subalternas. Lo intercultural cobra sentido ante el fracaso de pretensiones de homogeneización cultural y lingüística en distintos países. Desde el campo de vista educativo, no se limita al potencial liberador crítico, sino que coadyuva a generar miradas propositivas frente a las culturas hegemónicas. El problema de fondo es la despolitización creciente. Es justamente el aspecto “cultural” el que queda paradójicamente aislado en los esfuerzos políticos y educativos de establecer un modelo de convivencia tanto multicultural como intercultural. La noción de “lo intercultural” busca ser un relevo de

las nociones y visiones de “estudios multiculturales” y “estudios culturales”, pero creo que mientras no se cuestione el modelo de vida imperante seguiremos teorizando en el vacío. La interculturalidad puede convertirse en un mero ejercicio académico, motivo de manipulación política, mientras el mundo se desangra en la intolerancia y la incomprensión de lo diferente, si no fortalecemos una conciencia social colectiva horizontal. Por tanto, no tendría sentido repensar el multiculturalismo fuera del contexto de la globalización del capital y de su lógica de industrialización y consumo culturales.

Vivimos en un mundo lleno de paradojas: hay intercambio cultural y multiculturalismo (incluyendo políticas multiculturales), pero no hay diversificación de la cultura, ni respeto por la diferencia, la singularidad y el otro. Lo peculiar de nuestro mundo no es su diversidad, sino su tendencia a la homogeneidad. El capitalismo nos vende la ilusión de la diferencia bajo la realización de la homogeneidad y el nihilismo planetario. Vivimos en un mundo individualista sin individuos. Es bajo tales premisas que se impone retomar el legado de Paulo Freire y el pensamiento latinoamericano, claro está, lejos de apologías nacionalistas y visiones puristas reaccionarias.

¿Qué significa educar, en medio de las agudas y dolorosas transformaciones que están viviendo nuestras sociedades latinoamericanas, en esta segunda mitad del siglo XXI? Siguiendo a Freire habría que responder que la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. La educación es un acto de amor, solidaridad y coraje. Práctica de y desde la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme, hipostasía, pero tampoco desdeña; más bien busca transformarla, adecuarla a un proyecto interminable de vida digna y fraterna. En *La Educación como práctica de la libertad*, Freire (1997) abre con un cuestionamiento: “La concienciación deriva de un diálogo interpersonal que descubre y potencia el sentido humano dialógico de implicación con el otro de carne de hueso. De ahí que la verdadera educación sea diálogo”.

En los tiempos del neoliberalismo extremo, “la concepción bancaria” y “la racionalidad instrumental” se radicalizan, deja de ser metáforas para convertirse en expresiones literales de la privatización y visión empresarial que permea la educación en su conjunto. Si la educación bancaria” tergiversa el sentido de la educación como formación humana, la educación neoliberal termina por darle el tiro de gracia a todo proyecto de emancipación y solidaridad. Lejos de la libertad, la emancipación y la solidaridad, se practica hoy una educación al servicio de la dominación. La pedagogía de la libertad freiriana implica la revuelta, la conciencia crítica y política, el despertar de la reflexión, la práctica cotidiana de acciones libres. Se plantea una educación de y para hombres libres en el seno de una sociedad libre, que se asuman como sujetos activos y no como entidades pasivas y alienadas. No es repetir a Freire sino potenciar su espíritu y ejemplo libertarios, siempre en estado de apertura y de búsqueda.

Asimismo, “la racionalidad instrumental”, término difundido por teóricos de la Escuela de Frankfurt como Adorno y Horkheimer, ha puesto en evidencia un tipo de razón y racionalidad estratégica que puede olvidar su dimensión ético-política, al limitarse al efectivo y eficiente logro de

finos dentro los límites de la realidad y moral impuestas. Lejos de superarse, “la racionalidad instrumental y estratégica” se ha establecido como base de un modelo del sistema capitalista global que busca la auto-conservación y maximización del Capital sin importar ningún costo social, humano o ambiental. En contraposición de dicho modelo hegemónico, la noción de libertad en Freire, retoma el sentido crítico de la Ilustración de Kant, pues se asume como proyecto y proceso, como proyecto de un inédito viable y proceso de tránsito libre de praxis autocreadora donde el ser humano es un sujeto irremplazable.

Toda relación de dominación, de explotación, de opresión, es, al mismo tiempo, desamor e impedimento para el amor. Un modelo libertario de educación no se opone al amor, no se trata de un asunto privado ni intimista o sentimentalista, sino que se pone en juego una nueva educación afectiva, donde el cuerpo, el encuentro con los demás cuerpos, juega un papel prioritario. Por eso es que otra forma con la que designa Freire *la pedagogía de la libertad* es “pedagogía del amor”, “pedagogía de la esperanza”, “pedagogía de la autonomía” o “pedagogía de la solidaridad”. La esperanza no es un mañana utópico inalcanzable, sino que exige un anhelo crítico capaz de repensar en todo momento fines y medios siempre en salvaguarda de la justicia y dignidad humanas, así como preservando el medio ambiente. La autonomía no es autarquía o encierro en un sujeto solipsista pregonado por la modernidad idealista, sino que exige la comunidad y la comunicación de otros sujetos libres para poder repensar el orden social como un proceso de estructuración modificable. Y esto nos conduce a la solidaridad, sin ésta el progreso y el bienestar sociales son una ficción. Solidaridad no es altruismo o asistencialismo. Freire está en contra de toda forma de imposición, incluyendo el asistencialismo y altruismo. El asistencialismo es una acción vertical que roba al hombre condiciones para alcanzar su autonomía. El altruismo parte de una relación diferencial, asimétrica tanto en el plano fáctico como en el plano intelectual y antropológico, por ende, perpetúa la desigualdad y la exclusión. De ahí que el sentido crítico de la pedagogía crítica no se deba tomar como un punto de partida inamovible o un credo doctrinario, sino que la crítica, según Freire, resulta del trabajo pedagógico crítico apoyado en condiciones históricas propicias, es un trabajo puntual, estratégico, provisional, flexible y abierto al diálogo.

Históricamente en Latinoamérica, la sumisión, el masoquismo y el control han formado parte de la vida cotidiana. El auto-gobierno, la autonomía, la crítica, la reflexión, la cultura democrática, y tantos otros conceptos más, resultan ajenos a la experiencia de mundo de pueblos conquistados y alienados. En tal contexto, Freire se ha preguntado: ¿cómo pasar de una sociedad alienada y conformista a una sociedad activa formada por ciudadanos libres y críticos? La respuesta no es sólo del orden intelectual, sino que estaría ligada directamente a un régimen práctico de vida donde uno de los asuntos nodales sería brindar una educación que contrarreste el desarraigo y ausencia de cualquier identidad.

REPENSAR LA AGENDA POLÍTICA Y EDUCATIVA

Tenemos que aprender una nueva cultura del diálogo democrático, el análisis crítico de la realidad, la discusión creadora, el respeto de las diferencias. Una educación para y en la práctica de la libertad debe tener en cuenta lo siguiente:

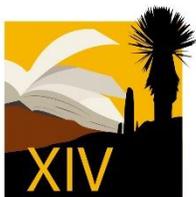
- La transformación de la realidad, con base en una verdadera comprensión de su proceso.
- La democratización de la cultura como autocreación de la vida cotidiana desde los procesos y prácticas de los propios actores.
- La superación entre alta y baja cultura, entre educación formal e informal, entre conocimientos científicos y saberes populares.
- La visibilización de los sectores populares como agentes de cambio social.
- La auto-creación social como trabajo de auto-reflexión situada que evita las masas permanezcan en su estado de ignorancia y potencia la ciudadanía crítica.
- Resignificar la educación fuera de las escuelas y los centros de estudio universitarios como templos sagrados de un saber inercial.
- El descentramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje aulico hacia “círculos de cultura” donde no hay más maestros sabios y alumnos ignorantes sino sujetos solidarios que comparten experiencias, ideas, visiones, versiones de mundo y sistemas de conocimiento.
- La potencialización de la conciencia crítica como representación analítica de las cosas y de los hechos en sus correlaciones causales, estructurales y circunstanciales. La conciencia crítica busca su integración con la realidad, pero de forma activa y actuante.

La pedagogía crítica nos conmina a experimentar al ser humano en el mundo y con el mundo, como sujeto activo y no meramente como un objeto pasivo. La educación crítica y creativa, que posibilita un modelo de pedagogía crítica, permite modificar, indirectamente, la realidad. Es un trabajo activo, crítico, creativo por pensar y repensar formas concretas de emancipación, reflexividad social y empoderamiento. Habría que pensar en compañía de Freire, la educación como un esfuerzo de liberación del hombre y no como un instrumento más de su dominación. En un mundo que tiende hacia el aplanamiento, el reconocimiento desde la diferencia resulta crucial. Elucidar las pedagogías críticas, de-coloniales, interculturales, en su tesitura latinoamericana permite construir diagnósticos analíticos y críticos para bosquejar políticas interculturales en y desde una educación auténticamente democrática. En este sentido el encuentro con los planteamientos posestructuralistas, posmodernistas, postcoloniales/decoloniales, subalternos, el pensamiento complejo, los estudios de género, y otros planteamientos de saberes menores, no es un asunto de moda o de “estar al día” sino

que se trata de generar herramientas analíticas y de intervención de una realidad cada vez más compleja (Kincheloe y Steinberg, 1999). Aquí la complejidad se toma como síntoma y como modelo heurístico. Las herramientas analíticas trazan cartografías de una realidad en construcción y de una alteridad que sustrae toda identificación y representación monolítica. En consecuencia resulta necesario “comprender la complejidad de los problemas y de los procesos interculturales que se traduce en el cruce de discursividades de distinto orden, cuestión que conduce a encrucijadas culturales, políticas, pedagógicas y sociales sobre la escuela, sus contenidos y los fines educativos” (Medina, 2015). Y por ende siguen siendo válidas las premisas de lectura crítica, planteadas por Laclau y Mouffe en *Hegemonía y estrategia socialista* (2004, p. 9):

Revisitar –reactivar– las categorías marxistas a la luz de los nuevos problemas y desarrollos tenía que conducir, necesariamente, a deconstruir aquéllas –es decir, a desplazar algunas de sus condiciones de posibilidad y a desarrollar nuevas posibilidades que trascienden todo aquello que puede ser caracterizado como *aplicación* de una categoría. Releer la teoría marxista a la luz de los problemas contemporáneos implica necesariamente deconstruir las categorías centrales de esa teoría. Esto es lo que se ha denominado nuestro postmarxismo. Podemos afirmar que no nos oponemos a él en la medida en que se entienda correctamente: tanto como un proceso de apropiación intelectual, como de ir más allá del marxismo clásico. Desde este punto de vista, nuestra convicción es que la transición del marxismo al postmarxismo el cambio no sólo es óptico sino también ontológico.

Sin embargo, habría que tomar distancia del post-marxismo y de las diversas perspectivas posmodernistas en la medida en que asumen, ante el fracaso del socialismo real, un más allá del capitalismo. La idea del prefijo post como un más allá, como estar en otra parte, temporalidad, o como si ya se hubiera superado el pasado sigue siendo profundamente moderna y en lugar de esclarecer las cosas desdibuja el mapa de la realidad. Asimismo la negación de alcanzar o cuando menos, buscar explicaciones globales que hablen en términos de universalidad o de totalidad nos puede llevar a la



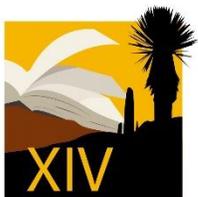
fragmentación de las cosas y la inhabilitación de toda perspectiva crítica que busque ver más allá de sus narices.

EN LUGAR DE CONCLUSIONES: LA EMERGENCIA DE NUEVAS SUBJETIVIDADES

La emergencia de nuevos paradigmas orientados desde una opción ético-política emancipatoria, abierta a las aportaciones de las distintas corrientes y movimientos sociales del pensamiento crítico requiere el reconocimiento táctico de una cartografía espacial e histórico-político que nos condiciona hoy aquí y ahora (Amin, 1989). Ahora bien, el pensamiento crítico complejo se puede convertir en un fetiche conceptual que se reitera cansinamente como una suerte de sagrado mantra que lejos de explicar y esclarecer complica todas las cosas. Las perspectivas de la complejidad y de sistemas sociales resultan útiles en la medida en que nos permiten tener una lectura estructural y sistémica del mundo donde el sujeto tiene capacidad de interactuar de manera crítica y propositiva a partir de una serie de condicionantes y sobredeterminaciones pero nunca está por completo determinado ni es una entidad fija. Tan importante resulta hoy tener una lectura de conjunto del sistema mundo global como ver las posibilidades que tienen los sujetos sociales de interactuar entre sí y de modificar el estado de cosas imperante. La interrelación, auto-organización y recursividad del sistema mundo puede ser una camisa de fuerza para pensar la potencia de subjetivación y de los colectivos de trastocar la realidad circundante si hipostasía la hiper-complejidad como una totalidad incuestionable. De ahí la relevancia de tener un ojo en la globalidad mediata y otro en la realidad inmediata. En suma, la producción de subjetividades creacionistas está ligada a la posibilidad de potenciar otras formas de pensamiento y de experiencia desde los ámbitos socio-políticos y educativos, pero siempre en relación y en tensión con nuestros contextos imperantes.

REFERENCIAS

- Amin, S. (1989). El Eurocentrismo. Crítica de una ideología. México: Siglo XXI.
- Benhabib, S. (2006). Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global Buenos Aires: Katz.
- Benhabib, S. (2006). Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global. Argentina: Katz.
- De Sousa Santos, B. (2009), "Interrogando al pensamiento crítico latinoamericano", Crítica y Emancipación. Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, Año I, N°2, Buenos Aires: CLACSO, consultado el 23 de abril del 2017 en <http://bvsde.org.ni/clacso/publicaciones/CyE2.pdf>
- Freire, P. (1997). La educación como práctica de la libertad. Madrid, Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1979). Microfísica del poder. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1999). Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales III. Barcelona: Paidós.
- Guattari, Félix. (2000). Las tres ecologías. Valencia: Pre-textos.
- Kincheloe J., y Steinberg, S. (1999). Repensar el multiculturalismo. España: Ediciones Octaedro.
- Leff, E. (2003), La complejidad ambiental, México: Siglo XXI-PNUMA.
- Lévinas, E. (2006), Humanismo del otro hombre, México: Siglo XXI.
- Martín-Baró, I. (1986). Hacia una psicología de la liberación. *Boletín de Psicología*. 22, 219-231.
- Medina, P. (2015), Comunicación personal.
- Torres-Rivas, E. "Respuesta" Interrogando al pensamiento crítico latinoamericano", Crítica y Emancipación. Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, Año I, N°2, Buenos Aires: CLACSO, consultado el 23 de abril del 2017 en <http://bvsde.org.ni/clacso/publicaciones/CyE2.pdf>
- Vattimo, G. (1992). Más allá del sujeto. Nietzsche, Heidegger y la hermenéutica. Barcelona: Paidós.
- Vattimo, G. (1999). Las aventuras de la diferencia. Pensar después de Nietzsche y Heidegger, Madrid: Altaya.
- Zea y Taboada, (2002). Arielismo y globalización. México: Fondo de Cultura Económica.



CONGRESO NACIONAL
DE INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA - COMIE

San Luis Potosí 2017
