

# Epistemologías críticas y enseñanza de las Ciencias Sociales

---

Silvana París<sup>1</sup>  
Matías Piatti<sup>2</sup>

## Resumen:

En un mundo cada vez más complejo y globalizado caracterizado por una inaudita creación de riqueza junto al empobrecimiento masivo de millones de seres y la expoliación de los recursos naturales, resulta indispensable revisar los modos de producción e intercambio de conocimientos como parte de una estrategia más amplia que transforme genuinamente las condiciones de vida de los sectores más vulnerables.

Se identifican dos niveles de análisis: por un lado la ideología neoliberal que promueve un determinado tipo de relaciones sociales de producción y distribución entre las personas. Por el otro, a un nivel subterráneo, más profundo, intersticial, se identifica la matriz a partir de la cual se generan las ideologías, se percibe e interpreta la realidad: la matriz epistemológica.

Las matrices empleadas en la enseñanza de las ciencias sociales tienen consecuencias que exceden ampliamente las fronteras áulicas, por este motivo se vuelve necesario entonces identificarlas, analizarlas y reconstruirlas. Aspiración ambiciosa si las hay, no pretende ser concretada en este trabajo, pero sí permanecer como norte de un proceso más amplio al que proponemos abonar. La propuesta que desarrollamos en esta oportunidad pretende visibilizar y poner en tensión algunas construcciones epistémicas.

Las perspectivas decoloniales, esas que se generan desde un “pensar situado” y la pedagogía crítica de Paulo Freire (Freire, 2005), creemos, pueden alumbrar un camino revisionista, deconstructor de los paradigmas actuales a partir de los cuales transformar la realidad.

## Palabras Clave:

PEDAGOGÍA - EPISTEMOLOGÍA - CIENCIAS SOCIALES – DECOLONIALISMO - UNIVERSIDADES

## Abstract:

In an increasingly complex and globalized world characterized by an unprecedented creation of wealth together with the massive impoverishment of millions of beings and the plundering of natural resources, it is essential to review the modes of production and exchange of knowledge as part of a broader strategy that genuinely transform the living conditions of the most vulnerable sectors.

Two levels of analysis are identified: on the one hand, the neoliberal ideology that promotes a certain type of social relations of production and distribution among people. On the other, at an underground, deeper, interstitial level, the matrix from which ideologies are generated is identified, reality is perceived and interpreted: the epistemological matrix.

The matrices used in the teaching of the social sciences have consequences that widely exceed classroom boundaries, for this reason it becomes necessary then to identify, analyze and reconstruct them. Ambitious aspiration, if any, does not pretend to be materialized in this work,

---

<sup>1</sup> Licenciada en Ciencia Política, Prof. Adjunta Cátedra de Economía de la Licenciatura en Trabajo Social, Universidad Nacional de Rosario.

Correo electrónico: [silvana\\_paris@hotmail.com](mailto:silvana_paris@hotmail.com)

<sup>2</sup> Licenciado en Ciencia Política, Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Economía, Licenciatura en Trabajo Social, Universidad Nacional de Rosario.

Correo electrónico: [matiaspiatti@hotmail.com](mailto:matiaspiatti@hotmail.com)

but it does remain as the north of a broader process to which we propose to pay. The proposal that we develop this time aims to make visible and put in tension some epistemic constructions. The decolonial perspectives, those that are generated from a “situated thinking” and the critical pedagogy of Paulo Freire (Freire, 2005), we believe, can illuminate a revisionist path, deconstructor of the current paradigms from which to transform reality.

**Keywords:**

PEDAGOGY – EPISTEMOLOGY – SOCIAL SCIENCES - DECOLONIAL – UNIVERSITIES

## **1. Breve historia de la Pedagogía: Nacimiento, Crisis y Crítica**

El control del hombre sobre los fenómenos de su entorno aparece como un rasgo constante a lo largo de la historia y a lo ancho de la geografía mundial. Pero recién en las modernas sociedades occidentales la regulación y control de la vida de las personas pasa a ser objeto de abordaje científico. Con el desarrollo del “método” surgirá un conjunto de disciplinas con pretensiones de “comprender” primero para “intervenir sobre”, después, aquellas situaciones consideradas inescrutables.

A lo largo de la historia de occidente, y hasta tiempos relativamente recientes, por ejemplo, la infancia no era considerada una etapa digna de atención: niñas y niños eran fuerza de trabajo y punibles legalmente: no se diferenciaban demasiado de los adultos.

Fue durante los siglos XVIII y XIX que empezó a modificarse esta percepción a raíz de la atención que despertaban la niñez y otras dos situaciones humanas, concebidas todas como paradigmas de las limitaciones del racionalismo. Tres situaciones problemáticas en torno de las cuales se construyeron tres disciplinas que establecieron los cimientos de las ciencias humanas. Así surgieron, resistiendo a la razón, “el salvaje”, “el loco” y “el niño”. Los caracterizaba la sinrazón en sus relaciones con la realidad, un comportamiento incomprensible, un gasto superfluo, una desmesura.

De la mano de estos tres objetos de estudio nacen las tres disciplinas que se propondrán hacer inteligible esos “desajustes”: la antropología, la psiquiatría y la pedagogía.

Luego, con la llegada de la Ilustración la pedagogía de Pestalozzi, Rousseau, entre otros, incorporará el romanticismo al abordaje del proceso de enseñanza, aunque siempre atravesado por la lógica verticalista y piramidal que caracteriza a las “superestructuras” de muchas civilizaciones a lo largo de la historia humana, especialmente de la “burguesa, occidental y cristiana” en que vivimos actualmente en esta parte del mundo.

Las primeras críticas a la educación provendrán de las teorías reproductivistas o estructuralistas que consideran al sistema educativo como uno de los dispositivos que permiten la reproducción de la ideología dominante. Se concentrarán entonces en problematizar la sociedad explicando la función de la institución escolar, identificándola como parte del entramado de relaciones de poder del sistema capitalista en cuanto a dominación, explotación y segregación.

Ya avanzada la segunda mitad del siglo XX la pedagogía crítica con el impulso de Paulo Freire (Freire, 2005) entenderá a la educación como espacio en el que las personas extraen contenidos de aprendizaje y alcanzan niveles de conciencia de la realidad con el objetivo de transformar las relaciones sociales entre seres humanos y la naturaleza y con sus pares, es decir, convulsionando la “formación social” (y con ello especialmente las

relaciones de producción y distribución) en un sentido democratizante, liberalizador y progresista.

## **2. Pedagogía y Matriz Epistemológica**

La pedagogía, como vehículo del conocimiento, como ciencia que estudia las metodologías y técnicas educativas, no escapa a las tensiones que atraviesan al resto del campo científico.

Como disciplina nacida al calor del iluminismo, creció con el positivismo como la brújula que orientó gran parte de sus desarrollos, imponiéndole un conjunto de sacros mandamientos como condición para su admisión como ciencia, a saber:

- La preeminencia de las ciencias naturales sobre las sociales.
- La búsqueda de explicaciones y la elaboración de reglas a partir de la observación fáctica.
- La imparcialidad y objetividad del observador, que debe permanecer ajeno al orden de cosas que investiga.

Estos y otros pilares de la matriz Positivista impregnaron el desarrollo de la pedagogía en particular y de las ciencias sociales en general que desarrollaron un modo de conocer, de pensar y de actuar sobre los fenómenos de la realidad de manera sesgada y compartimentada dando por resultado eso que Francisco Ferrara refiere como "*la aridez de un mundo desencantado*" (Ferrara, 2000: 28), en el que, obsesionados por encontrar el origen, el gen, el átomo, la conducta, nos alejamos "*cada vez más de la comprensión integral de la complejidad*" (Ferrara, 2000: 28).

Estamos en presencia entonces de una matriz de conocimiento que en su afán por desagregar y simplificar crea serios obstáculos para pensar en términos integrales y complejos. Esta estrechez del "panorama" ayuda a explicar la desafiliación existente entre ciencia y ética, entre ciencia y desarrollo social, entre ciencia y humanidad.

Las ciencias económicas constituyen un pilar fundamental de sostén del orden vigente: constituyen la usina de conocimientos, de producción de técnicas y tecnologías orientadas a la reproducción acelerada del sistema económico, a la mejora de la eficiencia con que se maximiza el capital, a la expansión territorial de la globalización financiera.

En este marco, el pensar situado y la perspectiva decolonial, creemos, pueden aportar elementos para construir una nueva pedagogía de las ciencias sociales.

## **3. Pensamiento situado y decolonial: democratizando la enseñanza de las ciencias sociales**

Recuperar el concepto de colonialidad eurocéntrica de Aníbal Quijano resulta clave para repensar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el sentido propuesto.

El descubrimiento de América constituye un hito en la estructuración de esa colonialidad puesto que posibilitó la mundialización del capitalismo (recordemos que el oro y plata americanos calmaron la sed de metales de la primer globalización capitalista: el mercantilismo) y la configuración de "*las nuevas identidades sociales de la colonialidad (indios, negros, aceitunados, amarillos, blancos, mestizos) y las geoculturales del colonialismo (América, África, Lejano Oriente, Cercano Oriente, Occidente y Europa)*" (Quijano, 2007: 94)

El ascenso del positivismo como "EL" (único) modo de producir conocimiento con sus rituales de "medición, cuantificación y objetivación" le aportará al incipiente capitalismo

las herramientas cognitivas para contribuir a su desarrollo (innovaciones, tecnologías y nuevos "combustibles" para alimentar su marcha) y regular "*las relaciones de las gentes con la naturaleza, y entre aquellas respecto de ésta, en especial de la propiedad de los recursos de producción*" (Quijano, 2007: 94). Finalmente, la atribución de cualidades distintivas superiores frente a otras matrices de conocimiento (racional, inductivo, científico) y la asimilación con la "modernidad" sentenciaron la diseminación de la perspectiva eurocéntrica en todo el mundo y la ubicación de Europa en lo alto de un pedestal al que indefectiblemente todo el género humano ascendería en un "*camino lineal, unidireccional y continuo*" (Quijano, 2007: 95). Mientras tanto unos (allí "arriba", "superiores", "racionales", "civilizados" y "modernos") dominan, explotan y educan a la otredad (la mayoría que espera en "el llano", "inferiores", "irracionales", "primitivos" y "tradicionales").

Sin embargo, con estos dos términos de la relación no alcanza para estructurar la asimetría: falta un componente que medie, articule y extienda el brazo "colonizador" sobre las estructuras dominadas: las élites locales del mundo "subdesarrollado". Formadas en la perspectiva eurocéntrica, serán la correa de transmisión de esta cosmovisión y las responsables de sostener, reproducir, amplificar e intensificar la "*perspectiva cognitiva (...) de los dominantes del capitalismo mundial en "el conjunto de los educados"*" (Quijano, 2007: 94)

Esta filosofía (un universalismo abstracto con sujetos des-localizados y atemporales, sin "*sexualidad, género, etnicidad, raza, clase, espiritualidad, lengua ni localización epistémica en ninguna relación de poder*", (Grosfoguel, 2007: 64) registrará el avance de la historia de los últimos 400 años y acuñará la "totalidad cultural dominante" a que refiere Dussel (2004).

### 3.1 Pensamiento Decolonial

Pese al balance histórico deficitario para nuestros pueblos, por el peso de la dominación cultural, social política y económica del "centro occidental" sobre la periferia del mundo, contamos con contrapesos que pueden depararnos salidas auspiciosas. En esa línea puede inscribirse el pensamiento decolonial, ese que "*emergió en la fundación misma de la modernidad/colonialidad como su contrapartida, [situación que] ocurrió en las Américas, en el pensamiento indígena y en el pensamiento afro-caribeño; continuó luego en Asia y África.*" (Mignolo, 2007: 27)

El pensamiento decolonial encarna la propuesta liberadora puesto que se asienta sobre "las heridas coloniales" infligidas a los oprimidos de todas las tierras al sur ecuatorial y por ello mismo permite establecer un "giro", una "apertura" ó un "desprendimiento" de las categorías dicotómicas que construyó la modernidad para clasificar al mundo y liberar al pensamiento para construir otras por fuera de ellas ("*economías-otras, teorías políticas-otras*", Mignolo, 2007:29).

### 3.2 Pensar situado

A partir de lo expuesto se hace posible definir el pensar situado enfrentando cara a cara los dos términos mencionados al inicio: La "*totalidad cultural dominante*" (Dussel, 2004) por una parte, desplegada en el marco de una "*ego política del conocimiento*" (Grosfoguel, 2007) centrada en Europa, que pretende universalizar a todo el globo sus esquemas comprensivos, marcos epistémicos, categorías de análisis, etc.; y el

pensamiento “decolonial” por el otro, ese que *“da vuelta a la tortilla pero no como su opuesto y contrario (...) sino como una oposición desplazada: (...) el de las variadas oposiciones planetarias al pensamiento único”*. (Mignolo, 2007: 33) y que nos permite recuperar la localización y la temporalidad como factores centrales en la dinámica de generación del conocimiento abandonando al mismo tiempo toda pretensión de universalización totalizante al modo del eurocentrismo racional moderno.

#### 4. Pedagogías críticas

Las pedagogías críticas aportan nuevos elementos a la discusión para la construcción de una ciencia de la enseñanza democrática, plural y transformadora de la realidad.

En ese sentido, la propuesta entiende el proceso de formación como una práctica social, de personas inscriptas en la cultura, cuyas voces, percepciones y saberes son puestos en juego al momento de construir conocimiento, entendiendo por éste a *“la producción de sentidos y significados que se construyen en la relación con el otro y con lo otro que la realidad nos muestra y a la vez nos oculta”*. (Quintar, 2006: 25) O en el decir de Moacir Gadotti, *“concientizar, tornar visible lo que fue ocultado para oprimir”*. (Gadotti, 2011: 9)

En el caso de las ciencias sociales, se trata de visibilizar que las personas somos sujetos/as de derechos, que la vulneración de los mismos son parte de un proyecto excluyente, un *“proyecto de fascismo social”* (De Souza S, 2006:76), y que la realidad nos interpela y nos compromete en su interpretación, en la construcción de nuestro pensamiento crítico y de nuestros mundos simbólicos.

Lo didáctico ha quedado entrampado en parámetros que lo determinan como recetario de modos de dar clases (...) Es desde estos planteamientos y desde una perspectiva epistémica- que responde a una tendencia particular crítico-interpretativa- con base en lo cual planteamos `pensar una didáctica no parametral como espacio que contribuya a reedificar un campo de acción profundamente humano. (Quintar, 2006: 12)

Estas interpretaciones conforman un sentido otro, entrelazando nuestros propios procesos históricos desde la recuperación subjetiva de construcción de símbolos, sentidos individuales y colectivos, y la interpretación crítica de dichos procesos en clave emancipatoria de los/las sujetos/as a la vez que transformadora de la realidad social.

La didáctica no parametral y la *“epistemología del presente potencial”* (Zemelman, 1987), aportan una instancia referencial de análisis de la realidad histórico-conceptual, implicando *“el uso con sentido del conocimiento acumulado, dado, en la decodificación del presente”* (Quintar, 2006: 12), y al mismo tiempo en la re edición de la *“traducción de saberes”* de Boaventura de Sousa Santos (2006:5) y la pregunta por el sentido, o como diría Freire, *“conocer no es comer conocimiento”* (1998: 102) lo que incluye una dimensión política del acto educativo.

Esto nos lleva a pensar y pensarnos *“haciendo sentido en nuestras propias prácticas”*, produciendo conocimiento con la otredad, en términos de concientización y crítica de la realidad y de los saberes instituidos, territorializando nuestra mirada, inscribiéndola en una dimensión latinoamericana, resistiendo la configuración eurocéntrica de los

paradigmas, lo cual no significa desconocerla o negarla, sino resistir a su pretensión de saber único.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de “decolonizar el saber”?

Por un lado favoreciendo la transdisciplinariedad, en palabras de Santiago Castro Gómez

la palabra trans tiene la misma raíz etimológica que la palabra tres, y significa por ello, la transgresión del dos, es decir, aquello que va más allá de los pares binarios que marcaron el devenir del pensamiento occidental de la modernidad: naturaleza/cultura, mente/cuerpo, sujeto/objeto, materia/espíritu, razón/sensación, civilización/barbarie. La transdisciplinariedad busca cambiar esta lógica exclusiva (esto o aquello) por una lógica inclusiva (esto y aquello). Decolonizar la universidad significa, luchar contra la babelización y la departamentalización del conocimiento, firmes aliados de la lógica mercantil, a la cual se ha plegado la ciencia en el actual capitalismo cognitivo. (Castro Gomez, 2007: 89)

Por otro lado favoreciendo a la transculturalidad, la universidad

debería entablar diálogos y prácticas con aquellos conocimientos que fueron excluidos del mapa moderno de las epistemes por haberseles considerado míticos, orgánicos, supersticiosos y pre-rationales. Conocimientos ligados con aquellas poblaciones de Asia, África y América latina, que entre los siglos XVI y XIX fueron sometidas al dominio colonial europeo. (Castro Gomez, 2007: 90)

Esta instancia propositiva intenta construir un pensamiento integrativo en donde se legitimen otras formas de producción de conocimiento, en términos de ampliación y no de disputa.

## **5. Posibilidades y posibilitantes de la epistemología crítica en el campo de las ciencias sociales**

Una interpretación elitista de la ciencia y de la producción de conocimiento y, como consecuencia de ello, una idea de la universidad desvinculada de las preocupaciones y de las demandas populares, redujo la extensión universitaria a la mera divulgación, o en el mejor de los casos, a la transferencia de conocimientos... Es crucial porque a través de la extensión la universidad desarrolla un diálogo productivo para la generación de conocimiento válido. Imprescindible porque establece un intercambio que enriquece a todas las partes de esa interlocución. Ineludible porque la universidad, en particular la universidad pública, tiene una responsabilidad insoslayable en la construcción social, política y cultural desde el lugar que le es propio: la producción de conocimiento (Bráncoli, 2010: 51).

Estamos convencidos/as que la producción de conocimiento científico, propia del ámbito universitario-académico, es producción social y como tal está atravesada por el espacio y el tiempo, por lo coyuntural y estructural en términos sociales, políticos y

económicos. Entendiendo que construir conocimiento significa *“la producción de sentidos y significados que se construyen en la relación con el otro y con lo otro que la realidad nos muestra y a la vez nos oculta”* (Quintar, 2006: 18), pensamos la docencia, la investigación y la extensión haciendo justamente esto: interpelando a la realidad social y siendo interpeladas por ésta. Si la universidad en todas sus funciones no puede pensarse a sí misma en una relación comprometida y responsable con la sociedad y las problemáticas que la rodean, entonces, pierde su legitimidad, pierde su sentido, “se queda sola”, no logra poner en valor social lo que produce.

## 6. Reflexión final y Propuesta

El positivismo, que tantos descubrimientos y avances le permitió concretar a la comunidad científica en los últimos quinientos años, está mostrando su incapacidad para responder con sentido a las demandas de una “aldea global” compleja, multicultural, y regada de contingencias e incertidumbres.

Los modelos de acumulación económica en nuestro país y en la mayoría de los países de América Latina no dejan de alternar históricamente entre matrices neoliberales/neoconservadoras, alineadas con los organismos de crédito internacional, excluyentes, concentradoras de la riqueza, con patrones nacional-populares que no alcanzan a restituir todos los derechos vulnerados a las grandes mayorías.

En este contexto retomamos a Boaventura de Sousa y coincidimos en que la Universidad Pública debe renovar, recomponer y profundizar su compromiso político con la sociedad, necesitamos producir una Epistemología del Sur que traduzca nuestra vasta diversidad, nuestros saberes técnicos/académicos y populares, entendiendo que *“no hay justicia social global sin justicia cognitiva global”* (Chavarría y García, 2004: 103). Las Universidades Públicas deben ser interpeladas por la realidad social que las rodea e intervenir en ella, a partir de prácticas democratizantes e inclusivas que construyan conocimiento y pensamiento crítico. La extensión universitaria en conjunción con la docencia y la investigación, permite articular estos significantes, problematizando, traduciendo y re-significando la producción de conocimiento.

En dos ejes puede traducirse una posible estrategia de acción:

### - **Traer la realidad al aula (o traer el aula a la realidad):**

Resulta fundamental complementar las estrategias de extensión universitaria con acciones periódicas, cotidianas, no necesariamente estructuradas en proyectos sistematizados sino incorporadas como rutinas, como prácticas: fortalecer por ejemplo el principio de Asistencia Libre consagrado por la Reforma Universitaria de 1918 abriendo la participación en las cátedras a públicos diferentes, más allá de los alumnos registrados en el sistema. Convocando a jóvenes con regímenes de libertad asistida, a adultos mayores, a trabajadores vinculados a la currícula por su quehacer laboral pero carentes de las credenciales universitarias por circunstancias biográficas y vulnerabilidades sociales, entre muchos otros, se fortalece el ejercicio de la función igualitarista y democratizante de la universidad.

Trabajar las temáticas de la currícula a partir de situaciones cotidianas que atraviesan los estudiantes, de modo tal que pueda visibilizarse el trasvasamiento entre teoría y práctica, entre concepto y caso, entre sujeto/a y objeto, también supone un ejercicio de intercambio entre aula y realidad. Múltiples soportes permiten generar esta dinámica: el

análisis de artículos periodísticos en clave de conceptualizaciones trabajadas, la presentación de experiencias (en términos de proyectos, microemprendimientos, pymes, mercados populares) por parte de sus protagonistas; la construcción de un aula social, trasladando el espacio pedagógico a otras realidades (cárceles, centros de día, comunidades terapéuticas, asentamientos irregulares, etc.) entre otras modalidades.

- **Democratizar el intercambio:**

La promoción de instancias de problematización, de sensibilización y debate áulico, sobre la base de relaciones más horizontales e igualitarias entre alumnos/as y docentes supone avanzar en una senda de construcción del saber democrática, plural. No se niegan las especificidades y singularidades, la diferencia de roles y trayectorias entre actores/actoras. En todo caso se reivindica la posibilidad de democratizar la interacción y recuperar los aportes de todos los participantes del escenario áulico para maximizar su aprovechamiento. En este sentido se pueden implementar diversos modelos que superan la tradicional “clase magistral”, como el conversatorio, la mesa de debate, el taller, los juegos de rol.

Se trata en definitiva de experimentar con ese segundo modelo del que habla Ovide Menin, el “*modelo participativo, básicamente dinámico (...) que hace posible un nuevo sistema de relaciones en la producción del conocimiento donde el papel del profesor es mucho menos estereotipado que lo que ha sido por tradición: omnipotente, omnipresente, omnisciente (hasta omnímodo en muchos casos) (...)*” (Menin, 2002: 75) En otras palabras, insistir en la herida narcisista de occidente, esa horadada por Marx, por Freud, por Althusser, por Foucault y tantos otros y abrir el debate a la participación de *la otredad*, les no escuchados de ayer (el inconsciente, los salvajes, los/las locos/as, los niños, los trabajadores) y de hoy (pobres, viejos, mujeres, alumnos).

## **Bibliografía**

- BRÁNCOLI, J. (2010). *Donde hay una necesidad, nace una organización. Surgimiento y transformaciones de las asociaciones populares urbanas*. Ediciones Ciccus. Buenos Aires.
- CASTRO GOMEZ, S. y ota. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre editores. Bogotá.
- CHAVARRÍA, M. y García, F. (2004). *Otra globalización es posible. Diálogo con Boaventura de Sousa Santos*, en ICONOS año 2004 Número 19. Flacso –Ecuador. Quito.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Encuentro en Buenos Aires*. Flacso-Buenos Aires. Buenos Aires.
- DUSSEL, E. (2004). *Transmodernidad e Interculturalidad (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación)*. En Forner-Betancourt R. (2004) *Crítica Intercultural de la Filosofía Latinoamericana Actual*. Ed. Trotta. Madrid.
- FERRARA, F. y Equipo de Cátedra (2000). *Crisis del sujeto contemporáneo. Problemas, herramientas, intervenciones*. Biblioteca de Iniciación, UNLZ, Buenos Aires.
- FREIRE, P. (1998). *Cartas a Guinea-Bissau: Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI. México.
- GADOTTI, M. y Ota. (2011). *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Noveduc. Buenos Aires.

- GROSFUGUEL, R. (2007). *Descolonizando los universalismos occidentales: El pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas*. En Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores. Bogotá.
- MENING, O. (2002). *Pedagogía y Universidad. Currículum, didáctica y evaluación*. Homo Sapiens. Buenos Aires.
- MIGNOLO, W. (2007). *El pensamiento decolonial: Desprendimiento y apertura*. En Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores. Bogotá.
- QUIJANO, A. (2007). *Colonialidad del poder y clasificación social*. En Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores. Bogotá.
- QUINTAR, E. (2006). *La enseñanza como puente de vida*, Instituto Politécnico Nacional, Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, A.C. México.
- ZEMELMAN, H. (1987) *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente* (1a ed), El Colegio de México, Ciudad de México.