



# FILHA

## ARIELISMO, SUBALTERNIDAD, MULTICULTURALISMO Y PEDAGOGÍA CRÍTICA LATINOAMERICANA

Esquivel Marín, Sigifredo. (2018). Arielismo, subalternidad, multiculturalismo y pedagogía crítica latinoamericana. *Revista Digital FILHA*. [en línea]. Julio. Número 18. Publicación bianual. Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas.

**Resumen:** *El presente texto dilucida algunas notas y apuntes en torno a los conceptos de arielismo, subalternidad y pedagogía crítica latinoamericana desde el contexto de la sociedad contemporánea. Consideramos que, hoy más que nunca, resulta imprescindible afrontar el presente que nos depara la sociedad y la educación, asumiendo las tradiciones culturales, políticas e intelectuales de lo que José Martí llamaba Nuestramérica. La intención es dilucidar elementos para una discusión en marcha, se trata de apuntes introductorios a una cuestión fundamental que hoy nos ocupa: ¿cómo potenciar un diálogo intercultural desde la pedagogía crítica y el pensamiento crítico latinoamericano? El presente trabajo abona algunos elementos de análisis.*

**Palabras-clave:** *Arielismo, Subalternidad, Multiculturalismo, pedagogía crítica, Latinoamérica.*

**Abstract:** *The present paper studies important concepts and theories to understand the present. We consider the concepts of arielismo, subalterns, multiculturalism, critical pedagogy, Latin America as key elements to think society and education. The intention is to elucidate elements for an ongoing discussion, these are introductory notes to a fundamental issue that concerns us today: how to foster an intercultural dialogue from critical pedagogy and critical thinking in Latin America? The present work pays some elements of discussion.*

**Keywords:** *Arielismo, Subalterns, multiculturalism, Critical Pedagogy, Latin America.*

### El arielismo como antecedente del pensamiento crítico latinoamericano

El horizonte del pensamiento crítico latinoamericano se retrotrae al alba de la génesis de una ruptura y una transgresión en el seno de diversas tradiciones heredadas, no pocas veces contrapuestas; pues hay ideas revolucionarias e inteligentes en los sitios y los sujetos más insospechados.

Ahora que un espectro neoliberal recorre América Latina, el arielismo constituye una de las tradiciones intelectuales más importantes de nuestra región Sur de América. Ariel despliega la bandera guerrillera latinoamericana. El arielismo es un saber festivo: “Aspirad a desarrollar en lo posible, no solo un aspecto, sino la plenitud de vuestro ser” (Rodó, 1982, p. 709). El arielismo no sólo opone al utilitarismo anglosajón los valores de la cultura greco-latina desde la reconstrucción de sus raíces latinas e hispanas, sino que busca una reconstrucción de los cofres de la memoria histórica del pasado y del presente para abrir la caja de Pandora de otro futuro más promisorio; es un pensamiento menos utópico que festivo y jovial. Rubén Darío antecede a Rodó en su formulación; el poeta modernista re-inscribe su búsqueda estética desde una relectura y re-escritura de la modernidad estética.

La modernidad hispano-americana efectúa un vigoroso descentramiento de las modernidades intelectuales, artísticas, culturales y políticas de Europa. El arielismo es mucho más que una mera estrategia de resistencia frente al colonialismo e imperialismo del Norte, es una búsqueda por repensar la identidad cultural en clave decolonial, antes, y durante, del colonialismo y del post-colonialismo (Methol, 2001). Símbolo y estandarte de la espiritualidad e integración plural de América Latina, el arielismo antecede y anticipa a José Vasconcelos y a los pensadores de la teología de la liberación. Justo ahora, en tiempos de trompicones y *trumpetas* fascistas, y a más de cien años de su publicación, la obra de Rodó tiene que leerse desde su actualidad creciente y su apuesta por pensar y repensar la identidad cultural y política como un laboratorio de mestizajes e hibridaciones. Con sus aciertos y desaciertos, el llamado a “la juventud de América” enarbola una bandera política que adoptaron y adaptaron muchos jóvenes interesados en promover una política radical. Rodó sienta las bases para la recuperación de las raíces latinas en clave auto-crítica con el pasado (pre)colonialista. Propone América como horizonte profético de autorrealización e incita al estudiantado a convertirse en el sujeto subalterno sublevado.

El arielismo es una cartografía de la memoria, pero también un mapa del deseo porvenir. Es un texto, pero sobre todo es un proyecto, es un texto que proyecta la búsqueda como horizonte de reinventar las raíces culturales hispánicas. Rodó era un hombre inspirado que buscaba, que nunca dejó de estar buscando(se), siempre estuvo atento a su axioma, que más bien fue una intuición vital: “el principio fundamental de vuestro desenvolvimiento, vuestro lema en la vida, deben ser mantener la integridad de vuestra condición humana” (Rodó, 1982, p. 710). Por eso estaba muy lejos de la actitud maniquea que suelen tener sus continuadores anti-occidentalistas, no proponía que le diéramos la espalda a Europa y Estados Unidos, sino que recomendaba una estrategia selectiva de apropiación de los valores y obras del extranjero. Al ser selectivos seríamos más autónomos y creativos. Al asumir la crisis y la orfandad, desde la fuerza indómita de la juventud latino-americana, según Rodó, estaríamos en condiciones de crear algo inédito. Pocos lo hemos, escuchado. Su llamado sigue en pie de lucha. Aunado a ello, el arielismo propone el optimismo paradójico de conjuntar unidad y diversidad, cosmopolitismo y nacionalismo. De ahí que Rodó considere que “una cultura naciente sólo puede vigorizarse a condición de franquear la atmósfera que circunda los cuatro vientos del espíritu”.

Si el arielismo trasciende a Rodó es porque nos pertenece, de hecho y de derecho, a todos los latino-americanos, está más allá del horizonte cultural de la apertura del siglo XX en Uruguay. La recepción de la obra, de su llamado cultural y espiritual, es tan decisivo como sus ideas innovadoras. Entre el ensayismo de Montaigne y el sermón laico de los fundadores de la independencia de América, Rodó despliega una obra que asume la educación integral de las nuevas generaciones como el epicentro de una revolución cultural que inaugura el siglo XX. Pedro Henríquez Ureña, los educadores formados en la escuela de Eugenio María Hostos, Alfonso Reyes, Justo Sierra y otros intelectuales notables, sin dejar de polemizar con Rodó, asumieron la empresa de difundir la obra por toda América como su buena nueva. Al respecto es ilustrativo el acontecimiento de que Porfirio Parra, director de la Escuela Nacional Preparatoria, antecedente de la UNAM, escribiera una carta el 29 de septiembre de 1908 a José Enrique Rodó para comunicarle la noticia de la publicación masiva para sus estudiantes y agradecerle porque su obra representaba un antídoto idóneo contra el positivismo y cientificismo reinantes. Por su parte Rodó respondía que: “Dediqué “Ariel” a la juventud de América y a la juventud de América pertenece” (García Morales, 1993, p. 101).

La leyenda negra de un arielismo abúlico, clasista y elitista –pese a su tergiversación y caricaturización grotesca– va muy a tono con el orden establecido colonial y neocolonial. Incluso en un pensador tan crítico como lo fue Octavio Paz, hay una prisa por deslocalizar y descontextualizar el pensamiento y la literatura de Latino-américa y adscribirse a un universalismo huero. Tenemos prisa por dejar de ser latinos, afros, negros, indios, subalternos, morenos, autóctonos. Por eso es importante recuperar el legado del arielismo, más allá de su tufo de época y de sus lastres que alguien como Alfonso Reyes nunca dejó de problematizar, pero tampoco dejó de reconocer la osadía de su empresa cultural y política. El arielismo tiene una vigencia inusitada en estos tiempos reaccionarios de imperialismo fascista y neofascista, pues como nos recuerda Rodó hay en las

culturas latinas un potencial espiritual, que sin renunciar a la materia, trasciende la opacidad de lo inmediato y eleva su espíritu festivo y alado a las bellezas sublimes que alberga la humanidad, la cual se erige como polo magnético de mil y un errancias y batallas que tenemos que librar los latinoamericanos para afirmar nuestra soberanía insurrecta. El arielismo no pertenece únicamente a Rodó, es obra común de pensar, sentir y actuar latinoamericano, por tanto, hay que repensar un nuevo arielismo a tono con nuestro siglo XXI. El neoarielismo decolonial, posmodernista y de autocreación cultural tendría el rostro plural y común de “Nuestra América. El desafío que se impone es pensar la unidad en y por medio de la diversidad más allá de los sujetos hegemónicos; en los márgenes de los discursos oficiales emerge una serie de propuestas creativas e insurrectas que no pocas veces suelen ser despreciadas o ignoradas porque su cuestionamiento e impugnación es muy sutil, apenas perceptible, y sin embargo resultan fundamentales para rehacer la cartografía de la resistencia. El arielismo como texto y pretexto para efectuar un pensamiento crítico atisba el horizonte de otro pensar, sentir y vivir más allá de la debacle de las significaciones imaginarias centrales del capitalismo actual. En este sentido habría que repensar la crisis de la sociedad capitalista desde una perspectiva marginal, subalterna, anónima, anómala e intempestiva. La geopolítica del pensamiento y de la teoría nos muestra de qué forma encarnamos un estilo de pensar y de vida que nos precede y nos conforma.

## Del posmodernismo a los sujetos subalternos

El sujeto universal es sin lugar a dudas una de las aportaciones más decisivas de la modernidad eurocéntrica ilustrada. Ha generado importantes aportaciones culturales, estéticas, políticas y jurídicas, pero también ha contribuido a mantener el orden establecido de dominación, y sobre todo, ha impedido pensar crítica y creativamente sin la referencia a sistemas y códigos de pensamiento intelectuales normativos. Gianni Vattimo (1999) en su influyente obra, apertura del posmodernismo, *Las aventuras de la diferencia*, la cual recoge ensayos escritos entre 1972 y 1979, despliega una genealogía crítica sobre el sujeto moderno universal, de la mano de Nietzsche y Heidegger; autores claves para entender la crítica de la modernidad y la auto-crítica posmoderna. ¿Qué significa pensar bajo la ausencia de un fundamento universal apodíctico? ¿Cómo es posible refundar un sujeto bajo la incertidumbre y desde las ruinas del Occidente moderno? ¿De qué forma se puede hacer cargo la filosofía y la cultura occidentales de la diferencia sin caer en el juego sucio de la mismidad o la dialéctica hegeliana? El sujeto depotenciado del posmodernismo es un sujeto que ya no es fundacional ni garante de sentido, él mismo se constituye, sin dejar nunca de hacerlo, como un efecto de superficie, como algo que se ha convertido en fábula, en ficción, un juego de palabras: “En esta destitución de la noción de sujeto como noción ligada a la moral y a la metafísica platónico-cristiana residen las razones para que el ultrahombre nietzscheano pueda llamarse sujeto, y con mayor razón un sujeto conciliado. El sujeto nietzscheano es sólo apariencia; pero ésta no se define como tal en relación a un ser; el término indica perspectiva” (Vattimo, 1992, pp. 31 y 38). Y hay tantas perspectivas como interpretaciones sean posibles, siendo el sujeto una producción interpretativa siempre abierta. El propio Vattimo en *Más allá del sujeto*, concluye que la hermenéutica posmodernista sustituye a la razón moderna en un trabajo de duelo, *An-denken*, reapropiación, rememoración, en el sentido de una suspensión del sentido, irresolución e indeterminación, diálogo mortal y desde la finitud; en suma: un ejercicio de des-fundamentación. La propuesta de Vattimo busca asumir la crisis de la modernidad desde una posición autocrítica no dogmática, abierta al diálogo desde la precariedad de sentido, esto es lo que se denomina, posmodernidad. Sin embargo, no deja de absolutizar la crisis de la razón occidental desde una lectura reconstructiva interna de la misma. Y con ello nos muestra que las premisas subyacentes de la crítica posmodernista siguen abrevando de la razón logocéntrica del sujeto moderno universalista. Después de su apoteosis gloriosa, el sujeto depotenciado posmodernista sigue siendo el sujeto moderno, pero ahora se encuentra en terapia intensiva, el posmoderno es el médico que intenta mantener de forma artificial un cadáver metafísico. Habría que abrir la vida de la subjetividad más allá del claustro posmoderno.

Spivak se plantea la peliaguda cuestión de si es posible que el subalterno pueda hablar, pueda constituirse en sujeto y no ser ya un objeto. Considera que los enfoques más radicales de la crítica a la modernidad, como los de Michel Foucault y Gilles Deleuze, y hasta cierto punto Derrida –con quien tiene una relación compleja, pues fue su maestro– no escapan a las premisas de discusión geopolítica que implican ya una serie de postulados que se asumen acríticamente: “Algunos de los más radicales enfoques críticos nacidos en Occidente hoy en día provienen del deseo interesado de conservar al sujeto de Occidente así como está, o conservar a Occidente como el único sujeto y tema” (Spivak, 1998). Aunque Foucault y Deleuze radicalizan la crítica del sujeto autónomo aún siguen pensando dentro del marco del pensamiento y la cultura occidentales de la modernidad centro-europea. Al pensar(se) más allá del poder y de la ideología el post-estructuralismo de estos dos autores, según juicio de Spivak, recae en el encubrimiento e incluso cierta complicidad con las formas de poder e ideología realmente existentes. Sinceramente no sé hasta dónde alcance el dictamen de Spivak todas las obras de Foucault y Deleuze. En todo caso nos plantea un punto de problematización central para discutir las aportaciones y límites de estos dos pensadores franceses. El asunto nodal que plantea Spivak es que “ni Deleuze ni Foucault parecen conscientes de que los intelectuales dentro de la sociedad capitalista pueden contribuir a consolidar la división internacional del trabajo”, es decir, parecería que los intelectuales ignoran las formas reales en que su vida, trabajo y obra se insertan dentro de la maquinaria social capitalista. La verdad no sé hasta dónde la crítica de Spivak sea aplicable a las obras plurales y dinámicas de Foucault y Deleuze, en todo caso creo que sí se aplica a algunas de las reformulaciones y reapropiaciones que han hecho de estos autores franceses los estudios culturales y postcoloniales. En efecto la relectura de estos autores, salvo casos excepcionales, suele neutralizar su dimensión crítica y creativa desde cierta recepción posmodernista que encaja muy bien con el pensamiento hegemónico.

La crítica de Spivak dirige sus baterías contra la concepción negativa de la “representación” tanto en Deleuze como en Foucault, ambos terminan por desechar, un poco precipitadamente –según juicio de Spivak– un concepto de representación ligado al idealismo moderno, empero, al pasar por alto las distinciones “entre una representación dentro de la economía de Estado y la economía política, por un lado, y dentro de la teoría del Sujeto, por el otro” (Spivak, 1998, p. 6), se inhabilita la posibilidad de que los oprimidos se puedan constituir en sujetos de transformación de la praxis política, dado que sin representación y visibilización no hay sujetos sociales políticos. De ahí que concluya Spivak que para los intelectuales franceses, habría que añadir para los intelectuales eurocentristas, no es posible pensar un sujeto político que emerja desde una alteridad distinta y distante al pensamiento de la alteridad logocéntrico. El otro del sujeto europeo sigue siendo pensado –y cocinado– desde la esfera de la mismidad tautológica de una identidad cerrada, no obstante que en estos momentos se encuentre, literalmente, en estado de ruina. “La violencia epistémica” atraviesa los más diversos órdenes tanto del pensamiento como de la vida cotidiana, y como bien ha observado Fanon, incluso el colonizado y el subalterno se piensa a partir de las categorías de (auto)dominación. El colonialismo tiene y mantiene las más diversas estrategias de (auto)control.

Spivak, no deja de “insistir sobre el hecho de que el sujeto subalterno colonizado es irrecuperablemente heterogéneo” (1998, p. 16), pues la alteridad real, vista del pensamiento dominante, es reducida y reconducida al juego de identidad monológica. En el pensamiento occidental, por más crítico y transgresor que sea, habría un subsuelo del pensamiento y de las visiones de mundo que forma y preforma las perspectivas de subjetivación y las creencias. La crítica radical de las nociones de sujeto, política, representación e ideología nos imposibilita abrirnos realmente a la alteridad. Por ende, la crítica al imperialismo, presente en las más diversas formas de pensamiento, es tanto un ejercicio de deconstrucción como de apropiación de los significantes de la semiosis social hegemónica. La discípula y traductora de Derrida al inglés, considera “la mujer hindú” como un ejemplo paradigmático del sujeto subalterno, quien sufre en el límite la exclusión más radical y la fijación identitaria de una violencia epistémica que subyace a la lengua, la cultura, los procesos de aprendizaje y de civilización. Empero su conclusión de que “la mujer subalterna seguirá muda como siempre” y de que no puede hablar salvo traicionándose –superándose– como mujer y deviniendo intelectual (1998, pp. 28 y 44), me parece un arma de doble filo, que al mismo tiempo que denuncia críticamente la situación de opresión, corre el riesgo de perpetuarla. La subjetivación de los subalternos y de los oprimidos habría que conjugarla en el horizonte del presente abierto a la

esperanza y el porvenir no de una ilusión vacía sino de un camino inédito viable por construirse. La desesperanza, el silencio, la apatía y el nihilismo pasivo inmovilizan y hacen que se sucumba en el fatalismo que justifica el orden establecido. Más que en la verdad, la esperanza se funda en una decisión y una apuesta del orden práctico y existencial del ser en el mundo.

La producción de subjetividad habría que pensarla como una práctica ética, política, educativa y existencial. Es una práctica ética pues –como bien lo ha observado Foucault– implica una relación muy especial consigo mismo en un horizonte de libertad concreta acotada, pero real. Es una producción e interacción política pues –como bien lo han visto Freire y Spivak– la recreación de subjetividades no se puede realizar al margen del encuentro con el otro, lo común del juego político es la puesta en relación con el otro que me constituye en su vínculo complejo. Añade Freire que “la práctica educativa de opción progresista jamás dejará de ser una aventura de revelación, una experiencia de desocultamiento de la verdad” (Freire, 2009, p. 7). El desocultamiento de la verdad es la puesta en juego de una subjetividad múltiple. De ahí que para Freire sea un paso necesario el transitar de la pedagogía del oprimido a una pedagogía de la esperanza anclada en una práctica política: “En cuanto necesidad ontológica la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta. Por eso no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, que así se vuelve espera vana” (Freire, 2009, p. 8).

Replantear el sujeto como agente ético-político es fundamental para recuperar proyectos y propuestas emancipatorias tanto en la educación como en la sociedad, particularmente en y desde el contexto latinoamericano.

## **Repensar la crítica: pedagogía crítica, multiculturalismo e interculturalidad**

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, en voz alta, de manera viva, activa y 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 promueve 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 punto 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", empero mientras no se cuestione el modelo capitalista de vida imperante seguiremos teorizando en el vacío, pues el valor de una teoría social reside en su posibilidad de trastocar e incidir en el mundo real. La interculturalidad puede convertirse en un mero ejercicio académico, motivo de manipulación política en manos de instituciones oficiales e incluso las llamadas ONG's, mientras el mundo se desangra en la intolerancia y la incomprensión de lo diferente, si no fortalecemos una conciencia social colectiva horizontal. Habría que repensar el multiculturalismo, la interculturalidad y la educación más allá del estilo impuesto por la lógica cultural del capital que retrotrae toda acción y obra culturales al ámbito de las mercancías.

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. No se busca remover en las cenizas del pasado reliquias moribundas que languidecen en sus últimos estertores, todo lo contrario, creemos que todavía es posible recuperar esa potencia latina de insurrección (en palabras de Rodó) que alumbró una educación como práctica de libertad (en palabras de Freire).

¿Qué significa educar, en medio de las agudas y dolorosas transformaciones que están viviendo nuestras sociedades latinoamericanas, en esta primera 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" (p.7). 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, hipostasia, 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 (1969) 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" (p. 99).

En los tiempos del neoliberalismo extremo, "la concepción bancaria" y "la racionalidad instrumental" se radicalizan, dejan 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. Trascender su pensamiento con y contra, pero siempre en compañía de su obra. No es una tarea fácil, pues se impone retomar esa sabiduría del corazón y de la vida que tanto Freire como Rodó intentaron emular, aquí se prosigue el movimiento de su espíritu revolucionario creador y no tanto se pretende seguir sus ideas e idearios.

" '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 fines dentro los límites de la realidad y moral impuestas" (Jiménez, 1973, p. 17). 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 social 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.

Bajo tal contexto, tematizar y problematizar la subjetividad y el posicionamiento del sujeto-investigador-interventor resulta ser fundamental para la metodología y la teoría social desde un enfoque que asuma la realidad social como autocreación humana. En este sentido, las políticas identitarias aparecen como espacios de lucha y búsqueda de representación social en un panorama cada vez más inestable y de confrontación. El encuentro entre pedagogía crítica y multiculturalismo en los sectores progresistas anglo-sajones tiene que ver con la exigencia de darles un cauce en la vida cotidiana y en la política realmente existente en y desde la esfera de una producción de subjetividad social. La discusión del multiculturalismo va de la mano de la discusión de las políticas de identidad, el reconocimiento de la diversidad y movimientos sociales. Frente a los universalismos culturales hegemónicos, surgen representaciones plurales a favor de la autonomía. La descolonización y los movimientos sociales intentan refutar las narrativas hegemónicas del hombre blanco occidental heterosexual y sus representaciones monolíticas de poder, pero aún sigue persistiendo una férrea ideología de dominación, opera una serie de dispositivos y estrategias biopolíticas de producción de subjetividades colonizadas por el imaginario capitalista. El desafío es armonizar igualdad y diversidad. Otro desafío lo representa el paso de identidades fijas a identidades polivalentes; mientras, nos mantenemos en una orfandad teórica. Las teorías sociales también son apuestas –y puestas en escena– de un determinado orden social, la reconstrucción de lo histórico-social nunca es neutra sino que conlleva ya un planteamiento sobre las relaciones de poder, dominación y producción de formas de convivencia y de socialización. La premisa de que *el multiculturalismo posibilita una escuela abierta al cambio* resulta sugerente, máxime porque los indicadores utilizados son: raza, clase social y género. Si bien el punto de partida es la diversidad cultural, no todas las visiones multiculturalistas tienen el mismo efecto. Por lo menos, habría cuatro grandes campos: un multiculturalismo conservador, un multiculturalismo esencialista de izquierda, un multiculturalismo posmodernista y un multiculturalismo crítico. Por tanto, los planteamientos en torno al multiculturalismo serían provisionales y están sujetos a discusión.

El multiculturalismo conservador monocultural aunque postule la apertura, impone el imperialismo de una monocultura dominante. Hoy se expresa en la ideología neoliberal del capitalismo global, y funda prácticas educativas acordes con tal visión. Pese a su aparente oposición, el multiculturalismo esencialista de izquierda también es incapaz de reconocer la dinámica real de las identidades. Los multiculturalistas de izquierda conciben un pasado auténtico frente a un presente de alienación. Olvidan que en la izquierda predominó autoritarismo, acriticismo, exclusión y ausencia de pensamiento libre. El multiculturalismo de izquierda es maniqueísta: el grupo dominante es malo y el pueblo dominado es bueno. El multiculturalismo esencialista (de izquierda y derecha) reclama ser objeto de victimismo y opresión. Empero, ninguna identidad esencializada funda un movimiento social democrático. Y en contrapartida, el relativismo posmodernista bien podría terminar por banalizar toda búsqueda de hacer valer las diferencias culturales en el plano de los hechos socio-políticos y la contienda ciudadana.

Si bien el multiculturalismo pluralista posmoderno se ha convertido en una de las líneas de discusión centrales hace falta repensar su potencial crítico de transformación social desde sus alcances reales. Mismo que coincide con el multiculturalismo liberal en la “descontextualización socio-cultural de cuestiones de raza y género; ambos son incapaces de cuestionar la idiosincrasia blanca y la norma eurocéntrica” (Kincheloe y Steinberg, 1999, p. 39). Opera una fetichización de la diversidad y el exotismo. El multiculturalismo pluralista exige un currículum que ofrece un coctel ecléctico donde todo vale. Promete una emancipación utópica alejada de la realidad y termina en una huida hedonista subjetiva.

Frente a estos tres planteamientos del multiculturalismo que escamotean la singularidad efectiva del otro realmente existente, proponen los teóricos de la pedagogía crítica norteamericana un multiculturalismo teórico crítico que asuma un trabajo de auto-crítica de sus propias creencias, y se ponga a salvo del utopismo. Parten de la teoría crítica de Frankfurt como teoría desmitificadora del poder y orientada hacia la emancipación. Empero, no es suficiente la radicalización de la teoría crítica centrada en las relaciones humanas en tanto relaciones de dominación y emancipación si no se cuestiona la matriz de las narrativas eurocéntricas subyacentes incluso a la propia Escuela de Frankfurt. Se impone el quehacer ético-político y epistemológico de despedagogizar la pedagogía crítica y su potencial de praxis política más allá de la educación y los dispositivos institucionales, pero sobre todo se impone la relectura y el desmontaje auto-crítico del trasfondo imperialista y colonialista que atraviesa los discursos y prácticas culturales e intelectuales de la modernidad.

Hay que recuperar la noción de praxis más allá del claustro de la escuela; la praxis no se reduce a una práctica educativa. Crea una nueva relación entre sujeto social y realidad. El multiculturalismo teórico y la pedagogía crítica no dejan de correr el riesgo de servir a la dominación al generar una conciencia crítica ideológica que suavice justificando el orden establecido; desde luego que no se deben hacer generalizaciones indebidas, en todo caso lo que está en juego es la dimensión socio-política de los usos críticos o acrícticos de la teoría. Las opciones teóricas tienen que ser repensadas desde sus ramificaciones en una realidad compleja. No basta decir: *diversidad cultural* para que se afirme el pluralismo, no es suficiente el discurso. La crisis de la modernidad es irreversible, y con ello, la quiebra de las narrativas modernas de Progreso, Libertad, Estado-nación, y Educación. ¿Hasta dónde somos conscientes de las distintas formas de sujeción que nos constituyen? ¿A través de qué estrategias podemos hacer de la cultura una herramienta para potenciar una nueva política democrática? Son cuestionamientos que problematiza Seyla Benhabib ante las aporías de igualdad y diversidad en la era global. Frente a las grandes problemáticas que se libran en el seno de eso que se denomina, de manera equívoca, globalización, propone *Las reivindicaciones de la cultura* desde la comprensión de la diferencia cultural singular y las políticas identitarias plurales. El subtítulo *igualdad y diversidad en la era global* asume el desafío que enfrentamos: crear modelos de convivencia que permitan que la diversidad sea tratada con respeto e igualdad e impedir que se traduzca en desigualdad e incomunicación (Benhabib, 2006). Propone la construcción de un modelo democrático deliberativo que permita la máxima controversia cultural dentro de esferas públicas abiertas a un pluralismo ético, jurídico y político. Se requiere un universalismo ético-político, un reconocimiento por las diferencias y un reconocimiento de la negociación democrática. Sin estos



componentes, la cultura, como un espacio múltiple, heterogéneo y en constante pugna, aniquila libertad y convivencia. Concibe la cultura como campo político de controversia ciudadana y política. Campo abierto y complejo, atravesado por significaciones variopintas. Ahora bien, la obra de Benhabib es realmente sugerente y estimula el diálogo intelectual, pero su talón de Aquiles reside en seguir pensando la democracia parlamentaria deliberativa occidental, pese a sus múltiples fallos, en el horizonte político para dirimir cualquier contienda o litigio inter-cultural.

El prefacio destaca una visión del mundo global como multicultural y multipolar marcada por el surgimiento de nuevas formas identitarias. Desde 1970, las reivindicaciones por el reconocimiento de identidades basadas en el género, la raza, el lenguaje, la etnia y la orientación sexual desafían las democracias (Benhabib, 2006, pp. 7-8). La integración global avanza al mismo paso que la desintegración. Frente a la homogeneización, la heterogeneidad y la diferencia singulares. El tema de la identidad cultural aparece como un problema central bajo la quiebra de perspectivas esencialistas y fundamentalistas de identidades de grupo y cultura. La pureza de las culturas no sólo resulta incompatible con alternativas democráticas y epistemológicas coherentes con el mundo actual, sino que no se sostiene empíricamente. Cree que el modelo democrático deliberativo es compatible con el pluralismo. Y esto nos lleva a un primer planteamiento: las culturas son prácticas humanas complejas de significación, organización y atribución divididas internamente por relatos en conflicto. Se crean a partir de diálogos complejos con otras culturas. El diálogo con el otro es intrínseco a la cultura (Benhabib, 2006, p. 10), y no obstante, también las identidades culturales tienden al cierre y a la exclusión, por eso resulta apremiante repensar la educación a partir de la democracia y valores ético-políticos de solidaridad y justicia social.

La justicia multicultural emerge de los intersticios de conflictos y paradojas, no hay una manera fácil de reconciliar la libertad individual con la autoexpresión cultural colectiva. Busca empatar la máxima autodescripción cultural y la justicia intergrupal colectiva. Según Benhabib, Europa está atrapada entre fuerzas unificadoras de la Unión Europea, y fuerzas del multiculturalismo, inmigración y separatismo. "Estamos viendo en las instituciones europeas dispersión de la ciudadanía como la identidad colectiva, al tiempo que estamos atrapados en redes de interdependencia complejas. Las reivindicaciones de la cultura por su individualidad frente a estas interdependencias pueden llevar a la separación, pero también al aprendizaje mutuo" (Benhabib, 2006, pp. 14-16).

La cultura emerge como un campo político apremiante y desconcertante. Se liga a la identidad, es un elemento diferenciador de la identidad. La novedad: emergen políticas culturales que reclaman reconocimiento y recursos para preservar sus especificidades culturales. *La cultura como patrimonio fijo que hay que preservar*, ya sea en versiones de izquierda o de derecha, parte y comparte premisas epistémicas falsas: 1) que las culturas son totalidades diferenciadas; 2) que las culturas son congruentes con los grupos poblacionales, grupo o cultura; 3) que aunque haya grupos en una misma cultura puede haber identificación entre grupo o cultura sin problemas. Presupuestos que forman una "sociología reduccionista" de la cultura. Esencializan la cultura como una propiedad. Reifican la cultura como entidad separada de otros procesos. Una tesis central de la obra es que gran parte del debate actual sobre filosofía política y cultura parte de esta falsa epistemología. La autora defiende el constructivismo social como explicación compleja de las diferencias culturales. La cultura se presenta a través de relatos narrativos controvertidos.

Benhabib articula diferencias y singularidades culturales en un marco general de igualdad y respeto entre culturas mayoritarias y minoritarias. Considera que las visiones que asumen como etnocéntrico el universalismo tienen una ide simplista, esencialista y homogénea de la cultura. Cuestiona el relativismo cultural porque no tiene bases epistemológicas sólidas y no permite un marco democrático plural de convivencia. El punto de partida es que ni las culturas ni las sociedades son holísticas ni cerradas sino sistemas de acción e interacción polifónicos, descentrados, multiestratificados y pluralistas. Y el derecho a la auto-expresión cultural se basa en los derechos de ciudadanía universalmente reconocidos (Benhabib, 2006, p. 61). El problema fundamental con la propuesta de Benhabib es que asume como marco cultural la sociedad norteamericana y la democracia representativa parlamentaria como el mejor modelo a seguir.

Bajo tales premisas de discusión, no resulta ocioso analizar los argumentos del universalismo y su conexión con el etnocentrismo. La idea de “universalismo objetivo” no es algo banal, de ser factible, implicaría un marco de entendimiento entre sujetos o pueblos. Hasta ahora el universalismo existente ha sido suma de “particularismos”, ideas concretas con fines e intereses limitados en un contexto geopolítico específico. El universalismo ha sido un particularismo eurocéntrico. *El Eurocentrismo*, dice Samir Amin, en el libro homónimo, supone la existencia de invariantes culturales que forman trayectos históricos de diferentes pueblos. Es anti-universalista y ahistórico porque niega la transformación de las sociedades humanas (Amin, 1989). El eurocentrismo, que se consume bajo el capitalismo tardío como liberación irrestricta del capital, como globalización, es un sistema-mundo que reproduce la realidad. No estamos, únicamente, frente a discursos con premisas falsas, se trata de una idea-matriz que genera realidad. La objetivación del capitalismo como sistema de producción de la existencia va mucho más allá de la economía. Decir que “el eurocentrismo” es un modelo falso, en la práctica resulta ser una verdad parcial, y esconde el problema real: ¿cómo funciona y condiciona la existencia dicho modelo y cómo podríamos plantear alternativas frente a un relativismo posmodernista que termina por invalidarse a sí mismo? Repensar el universalismo nos lleva a pensar la condición humana en su multiplicidad.

La pedagogía crítica se puede ver como un campo complejo y plural donde coexisten visiones y versiones encontradas que comparten un cuestionamiento radical del sentido político de la educación en general. Hay que insistir que no se trata de desechar la pedagogía crítica, sino de repensarla desde la praxis política y social que gestan los actores subalternos en la vida cotidiana. No hay que olvidar que la pedagogía crítica se asume como una herramienta política de empoderamiento de los profesores frente a las formas de dominación. Heredera del marxismo occidental y de la teoría crítica, la pedagogía crítica, constituye un campo de problematización de la realidad desde una postura comprometida dentro de un contexto concreto de interacción. Intenta vincular indisociablemente teoría y práctica sin lograr establecer en términos prácticos una concreción que permita la transformación efectiva del estado de cosas impuesto. Si no se dota de herramientas de intervención orientadas hacia una praxis revolucionaria, la pedagogía crítica puede inhabilitar e inhibir al profesorado para actuar y decidir en una compleja arena politizada. En otro contexto, en alguna ocasión señalaba Wilfred Carr (1991), que podría tener mejores resultados para el desarrollo del pensamiento crítico un profesor que hace bien las cosas desarrollando libremente la creatividad y curiosidad de sus estudiantes que aquel que siempre está adoctrinando con panfletos indigestos de compromiso social y “pensamiento crítico”. El profesorado se mueve hoy en un terreno institucional y social muy complicado, por no decir, francamente adverso respecto a la generación de condiciones idóneas para desempeñar dignamente su trabajo.

"La educación siempre se despliega en una situación histórico-social práctica atravesada por múltiples condicionamientos y sobredeterminaciones, y sin embargo, nunca deja de estar abierta a opciones efectivas de transformación social" (Ordoñez, 2002, p. 188). De ahí que aún sea vigente la agreste situación de un pensamiento crítico que conecte teoría y prácticas emancipadoras. Y lo que escribió el científico social y activista Ignacio Martín-Baró en 1986, por desgracia, no resulta ajeno a nuestra realidad: "la psicología latinoamericana, salvadas algunas excepciones, ha mantenido una dependencia servil a la hora de plantearse problemas y soluciones, y ha permanecido al margen de los grandes movimientos de los pueblos latinoamericanos. Posiblemente los aportes latinoamericanos de más impacto social puedan encontrarse allá donde la psicología se ha dado de la mano con otras áreas sociales. El caso más significativo sería Paulo Freire" (Martín-Baró, 1986, pp. 219-231). La propia obra de Freire, comenta Martín-Baró, ha sido leída desde una visión psicologista y subjetivista, dejándose su talante político. La producción teórica sigue siendo presa del neocolonialismo, lo que se refleja en campos tan insospechados como el marxismo, los estudios culturales y de género.

Antes se tienen que disipar espejismos teóricos de “pueblo auténtico”, “cultura original” y “dominación cultural vertical” porque no dan cuenta de luchas culturales efectivas. Habría que revisar el concepto de cultura subyacente en las diversas pedagogías. Muchos de los autores de la pedagogía crítica tienen su talón de Aquiles en supuestos acrílicos: su idolatría por regímenes donde impera un

capitalismo de estado (Cuba y Venezuela), su anti-intelectualismo que esconde pulsiones reaccionarias. El multiculturalismo teórico crítico de Kincheloe y Steinberg intenta repensar la educación como política emancipadora, sin embargo, tiene diversas fallas: al tiempo que desmantela el horizonte utópico, en consonancia con el posmodernismo apolítico, asume la narrativa ilustrada de la educación libre. Cuestiona el neocolonialismo intelectual, a la vez que desdeña tradiciones pedagógicas distintas a las norteamericanas y europeas. Critica el pensamiento hegemónico, pero no duda en la democracia occidental.

De forma particular en el contexto latinoamericano sigue siendo una asignatura pendiente repensar el encuentro creador entre educación, política e interculturalidad de cara a los principales temas y problemas de nuestras sociedades complejas. La incapacidad de los modelos educativos neoliberales empresariales al servicio del capital trasnacional ha mostrado y demostrado que las políticas educativas hegemónicas, en América Latina, y de manera particular en México, son incapaces para generar una agenda de desarrollo social con justicia, equidad y democracia como forma de vida. Requerimos replantear los modelos educativos a partir de otra visión de mundo, sociedad y ser humano. En este sentido, el pensamiento crítico latinoamericano tiene mucho que enseñarnos acerca de otras visiones alternas *versus* los paradigmas eurocéntricos que siguen haciendo tantos estragos sociales, económicos, ambientales y culturales. La pregunta por la educación interroga acerca del ser humano en sociedad, por ende, rehacer el modelo educativo en concordancia con un modelo de justicia social posibilita abrir otra perspectiva de mundo.

Hoy que la política se traduce en negociación al servicio del capital trasnacional, repensar la cultura política desde la justicia social es un ejercicio crítico urgente, de ahí la importancia de problematizar las diversas tradiciones de pensamiento crítico en Latinoamérica de cara a los temas y problemas de la sociedad y de la educación. Hoy que la educación se traduce en eficacia y competencia, aunque esas competencias cada vez sean más incompetentes para entender el presente, abrir la educación desde sus fuentes de interrogación es ejercicio creador de pensamiento y prácticas. El encuentro de la cultura plural con el pensamiento crítico propicia este camino. Hace falta la recuperación crítica del diálogo en y desde la práctica docente sobre pedagogía crítica, multiculturalismo y otros temas capitales de educación y de política. Para ello tenemos que volver a plantearnos algunas ideas que se han vuelto ideología compartida, naturalizada e invisibilizada: (1) El desmantelamiento político del magisterio y de la identidad docente. El profesorado se fragmenta, polariza y se despolitiza para que no pueda constituirse en sujeto de cambio social. Aquel profesor que se niega a aceptar acriticamente el orden es criminalizado como delincuente social y estigmatizado como "mal profesor". La identidad docente no es algo fijo, ni cerrado, sino que es un proceso plural de auto-transformación permanente. Nunca está dada del todo, sino es en función de identificaciones parciales, evanescentes, fragmentarias, inconclusas. Pero el profesor es etiquetado bajo una mácula moralista de pureza y de "conducta intachable" que cuando no corresponde con dicho estereotipo termina por ser excluido y satanizado; (2) La promoción de un discurso catastrófico sobre la crisis de la educación, a la par, de la inhabilitación del docente como sujeto crítico y creativo de su propia práctica educativa. Asimismo, la promoción de ideologías de falsas alternativas reales. La pedagogía crítica y el multiculturalismo no son llaves que abren y cierran exitosamente la caja de pandora de la crisis actual, en el mejor de los casos son componentes que tienen que re-pensarse en articulación con nexos, nodos, sujetos, prácticas, propuestas de emancipación y creación social; (3) La aceptación acriticamente de un modelo de democracia representativa como democracia efectiva. Se ha popularizado la idea de que estamos asistiendo a la construcción de una cultura plural y abierta que permite una estructura democrática y aceptación de la diversidad. Lo cierto es que estamos presenciando un estancamiento si no es que un fuerte retroceso en las formas de convivencia democrática y de vida justa. En el contexto actual del capital trasnacional y economía neoliberal de mercados desregularizados (eufemismo para hablar de la arbitrariedad de la mafia de banqueros y especuladores que controlan las decisiones económico-políticas en Estados Unidos y la Comunidad Europea), ¿cómo es posible repensar una globalización de la cultura que no sea una globalización únicamente financiera? ¿Cómo sería factible la construcción de una sociedad multicultural y democrática global? ¿Cómo repensar la política y la educación de y desde la democracia real si en el mismo seno de las culturas dominadas se reproduce el colonialismo interno no pocas veces bajo

disfraces liberales y demócratas? ¿Es posible aún potenciar sujetos sociales marginales y marginados (sujetos subalternos) como agentes de cambio social?

El presente texto despliega la elucidación inquisitiva y el espíritu de la interrogación. Arielismo, subalternidad, multiculturalismo y pedagogía crítica latinoamericana configuran la trama del pensamiento y de la sociedad contemporánea en torno a un posible diálogo educativo sobre nuestro tiempo, lo expuesto no es otra cosa que notas y apuntes para un diálogo por venir. Esperamos que el lector obtenga sus propias derivas de meditación, y sobre todo, que sea capaz de potenciar experiencias otras de educación y política autogestiva desde la promoción de nuevos modelos de investigación y participación ciudadana, el desafío es hacer una sociedad más justa donde todos los seres y culturas tengan cabida.

El horizonte se desplaza, siempre se está desplazando hacia el porvenir. El porvenir se instaura como apertura de un presente que proyecta su memoria al corazón utópico del deseo anhelado. América Latina encarna la cartografía móvil de ese horizonte de búsquedas, encuentros, desencuentros y rupturas, pero jamás deja de buscarse; la terquedad se impone, insiste y resiste a toda desilusión; pues la esperanza –desde la enseñanza fundamental de Freire– religa el saber, el ser y el hacer humanos. Más allá del optimismo y del pesimismo, de la utopía y del desencanto, la esperanza se despliega como el auténtico horizonte humano: bitácora y aurora del horizonte del pensamiento crítico latinoamericano.

## Referencias bibliográficas

Amin, S. (1989). El Eurocentrismo. Crítica de una ideología. México: Siglo XXI.

anthropological approach. Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.

Castells, M. (1999). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red I, México: Siglo XXI.

Carr, W. (1991). La perspectiva crítica y el desarrollo profesional. *Investigación en la escuela* No. 14, consultado el 29 de agosto del 2017 en [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/14/R14\\_7.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/14/R14_7.pdf)

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>

Deleuze, G. (2007). Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975-1995). Valencia: Pretextos.

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.

Freire, P. (2009). Política y educación. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2006) .Pedagogía de la tolerancia. México: CFE-CREFAL.

García Morales, A. (1993). Un capítulo del Arielismo: Rodó en México. *Panoramas de Nuestra América 2*, México: UNAM.

García Canclini, N. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad, Buenos Aires, Gedisa.

Kincheloe J., y Steinberg, S. (1999). Repensar el multiculturalismo. España: Ediciones Octaedro.

Laclau, E. (1990). Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo, Buenos Aires, Nueva Visión.

Leff, E. (2003). La complejidad ambiental. México: Siglo XXI-PNUMA.

Lévinas, E. (2006). Humanismo del otro hombre. México: Siglo XXI.

Liotard, J-F. (2003). La posmodernidad explicada a los niños. Barcelona: Gedisa.

Jiménez, M. (1973). Theodor Adorno. Arte, ideología y teoría del arte. Buenos Aires: Amorroutu.

Martín-Baró, I. (1986). Hacia una psicología de la liberación. *Boletín de Psicología*. 22, 219-231. Recuperado el 4 de mayo del 2013, de [http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion\\_adicional/obligatorias/036\\_psicologia\\_social2/baro.pdf](http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/036_psicologia_social2/baro.pdf)

Medina, P. (2015), Comunicación personal.

Melucci, A (1999): "Acción colectiva, vida cotidiana y democracia", México, COLMEX.

Methol Ferré, A. (2001), "De Rodó al Mercosur". Arielismo y latinoamericanismo. *Prisma*, N°. 17, pp. 17-32.

Mignolo, W. (2002): "Colonialidad Global, Capitalismo y hegemonía epistémico", C. WALSH (et al) (Edits.), Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino, Ecuador, Universidad Andina Simón Bolívar-Ediciones Abya-Yala, pp.215-244.

Ordóñez, J. (2002). Pedagogía crítica y educación superior. *Educación*. 26(2). 185-196. Recuperado el 4 de mayo de 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44026218>

Peguy, Ch. (2003). Esperanza. *Signos de los tiempos*. Enero del 2003.

Pereda, C. (1998). Sueños de vagabundos. Un ensayo sobre filosofía, moral y literatura, España: Visor.

Peters, M. (2001). ¿Qué es el postestructuralismo? *Cuadernos de Pedagogía*, Rosario-Argentina, IV (8), pp.39-65.

Petrovski, A, (1980). Psicología General, Manual Didáctico para los Institutos Pedagógicos. Moscú: Progreso.

Preciado, B. (2007). Mujeres en los márgenes. *Suplemento Babelia, El País*, consultado el 14 de febrero del 2017 en [http://elpais.com/diario/2007/01/13/babelia/1168648750\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2007/01/13/babelia/1168648750_850215.html)

Pujadas, J. (1993). *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*. Madrid: Eudema.

Rodó, J. (1982). *Ariel. Antología del pensamiento de lengua española en la edad contemporánea, Sinaloa*: UAS.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. España: Siglo XXI.

Romer, M. (2003). *La identidad étnica en la generación de los hijos de migrantes indígenas en la zona metropolitana de la Ciudad de México*, tesis de doctorado, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.

Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius, Memoria Académica*. Buenos Aires: Universidad de la Plata. 1998, año 3 no. 6, p. 175-235.

Thorp, J. (1992). *La construcción social de la homosexualidad*. Espejo 24, SIGLA, Consultado el 2 de febrero del 2017 en [http://www.sigla.org.ar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=123%3Aa-construccion-social-de-la-homosexualidad&Itemid=104](http://www.sigla.org.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=123%3Aa-construccion-social-de-la-homosexualidad&Itemid=104)

Torres-Rivas, E. Respuesta a 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.pdfv>

Valéry, P. (1987). *Los principios de anarquía pura y aplicada*. Barcelona: Tusquets.

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.

Villoro, L. (1999). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós / UNAM, Serie Biblioteca Iberoamericana de Ensayo No.3-.

Wittig, M. (1992). *The Straight Mind*. Boston: Beacon Press.

Zea y Taboada, (2002). *Arielismo y globalización*. México: Fondo de Cultura Económica.