

EPISTEMOLOGÍA DEL SUR, EL DEBATE COLONIAL Y LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

Por: Juan Rafael Gómez Torres
Académico e investigador de Educología/CIDE/UNA
ggomezz1@yahoo.es

*“El maestro/profesor, debe ser un intelectual práctico,
humano y humanista y no estimular la competencia, pues
esta es fuente de frustración, roces, envidias y sufrimiento”*

Adela Ferreto.

I. INTRODUCCIÓN ACLARATORIA

Gracias por invitarme a este evento latinoamericano de gran relevancia internacional denominado “Foro: Pensamiento Complejo y transdisciplinariedad”, como acto celebratorio del XXX aniversario de la Escuela Normal Superior de Michoacán, México. La presente ponencia es producto de la reflexión resultante del quehacer docente, investigativo y extensionista que realizo en la Universidad Nacional de Costa Rica. A lo largo de los últimos diez años he venido reflexionando sobre los conceptos y experiencias relacionadas con la descolonización y la producción de un aprendizaje alternativo, lo que se enmarca en el esfuerzo continental de alcanzar una epistemología del sur.

II. ALGUNAS ACLARACIONES UN TANTO OPOCAS

1. Algunas Definiciones:

La epistemología desde su raíz griega como episteme (ciencia, saber o conocimiento) refiere al estudio del conocimiento o de las reglas formales que lo posibilitan. La epistemología es una rama de la filosofía ocupada del tema de la investigación científica, su objeto de estudio y sus procesos de producción. En sí misma es una metodología que establece el problema de la veracidad, las relaciones y límites entre filosofía y ciencia. Dicho de otra forma, la epistemología como rama filosófica es un saber reflexivo y analítico sobre el objeto, método, teorías, leyes, producción, origen, posibilidades, fuentes y el carácter del conocimiento. Por eso se dice que la epistemología es una Teoría del conocimiento, aunque ha existido una tendencia *logocéntrica*, o como la llama

Dussel (2015) un *filo-logos* propio del occidente moderno, de reducirla a una teoría de las ciencias. Como teoría es un proceso producto de la reflexión y suele ser independiente de su aplicación (especulación), fenómeno intuitivo para nada único de alguna cultura en específico. Por otra parte, el conocimiento refiere a la interacción entre el sujeto y el objeto, pero no es posible una definición absoluta del mismo ni de sus posibles relaciones dado que existen distintas corrientes epistemológicas que lo definen según sus intereses, ideología, creencias particulares según sea su campo de estudio y objeto al que responda. Así las epistemologías de las pedagogías críticas suelen adherirse a la interacción sujeto/sujeto más que a la de sujeto/objeto u a la de objeto/objeto.

A continuación, nos referiremos a algunas generalidades a tomar en cuenta en el campo de las epistemologías de las pedagogías críticas latinoamericanas, pues su particularidad de poseer una relación dinámica ente el sujeto/objeto al punto de ser su objeto un sujeto, hace que debamos poner atención en algunos puntos específicos de una pedagogía del sur. Para ello debemos ubicar a la pedagogía como disciplina en su origen europeo y en relación con la epistemología desde su también cuna helénica, sin que con ello pierda si carácter descolonizador propio de las pedagogías críticas o de la liberación como la solía llamar Paulo Freire.

2. Algunas generalidades:

- a. Epistemologías de las Pedagogías críticas latinoamericanas: Aquí nos concentraremos sólo en algunos de estos problemas, sobre todo aquellos que se relacionan con la producción y construcción del conocimiento educativo desde la reflexión del quehacer educativo a partir de su afirmación o reconocimiento y de su negación o proceso autoevaluativo de su quehacer, es decir, se intenta profundizar en la relación entre los actores educativos y la práctica educativa.
- b. Epistemología del Sur: en el caso de las epistemologías críticas latinoamericanas, además de estudiarse el valor que tiene el conocimiento para la transformación de la sociedad, interesa, sobre todo, su contextualidad tanto geográfica como política, pues en el caso de los pueblos del “sur”, no solo es un sur geográfico sino ante todo ideológico, la epistemología tradicional no responde ni reconoce sus necesidades, particularidades ni su realidad, pues su método suele generar desigualdad, esto es, la epistemología como estudio de la ciencia (en el sentido europeo u filo-logos) se ha convertido en un sistema productor de inequidades, destructor de

saberes no “científicos” y, además, destructor del ambiente cuando se impone desde posiciones especistas (Singer, 1999).

3. La posibilidad del conocimiento.

Este es uno de los problemas más antiguos de la epistemología, y responde a la pregunta ¿se puede conocer? A ella se han dado algunas de las siguientes respuestas:

- a. Sí. Esta postura se denomina **dogmatismo** acepta la posibilidad del conocimiento. Y asume el hecho de que efectivamente podemos conocer las cosas del mundo, esto es la realidad. El dogmatismo postula que el conocimiento capta la realidad total de las cosas o de los objetos, pues el sujeto aprehende toda la realidad del objeto de forma directa y por ello para los dogmáticos los juicios son universales y por ende necesarios.
- b. No, o **escepticismo**, considera que no podemos conocer la realidad. Señala que el sujeto no puede aprehender al objeto, sus límites propios se lo impiden por lo que es imposible el conocimiento y, por tanto, el juicio sobre las cosas es acto inválido pues no produce conocimiento. Posee dos dimensiones:
 - b.1 El **subjetivismo**, por su lado, es otra escuela epistemológica que sostiene que las posibilidades del conocimiento sólo son posibles según las capacidades de cada sujeto, por lo que no puede haber ningún conocimiento o verdad universal, los juicios dependen de las condiciones del sujeto que juzga y no de las cosas mismas; es decir, la verdad y el conocimiento es posible, pero depende de las condiciones internas o psicológicas del sujeto.
 - b.2 El **relativismo**, cree en la verdad y en el conocimiento, pero sostiene que éste es relativo a las condiciones externas del sujeto (cultura, sociedad, educación, historia...) Se diferencia del subjetivismo, pues como indicamos éste considera que esas condiciones son internas o propias del sujeto (capacidades, habilidades, destrezas...) y no externas como lo cree el relativismo.
- c. Finalmente, el **criticismo**, a medio camino, señala que sí podemos conocer, pero que esto requiere del esfuerzo científico. El criticismo crea una especie de teoría reflexiva de la sospecha, revisa o evalúa toda afirmación de la razón humana sin aceptar nada *a priori*. Para los seguidores de esta corriente la observación no es pura pues supone los juicios (la teoría y su historia) del sujeto cognoscente y las relaciones (entre el sujeto y el medio, que son de por sí interactivas) evitan la linealidad causa y efecto. El sujeto y el objeto se relacionan entre sí

de modo integral, hay relaciones hacia todas las direcciones. Lo que obliga a que el mismo conocimiento se cuestione sobre sí mismo.

4. A pesar de lo dicho, la pregunta por **la posibilidad del conocimiento** es una contradicción. Pues mientras se enuncia, en realidad estamos conociendo cosas del mundo o por lo menos de nuestro propio estado psicológico.
5. Es importante destacar que, en un plano muy general, la epistemología del sur plantea respuestas también generales sin caer en un populismo epistemológico o en un relativismo donde todo vale. Al respecto la mayoría de las pedagogías críticas conservan un carácter científico, aunque no científicista:
 - a. Un carácter racionalista, que otorga cierta importancia a la razón sin caer en instrumentalismo.
 - b. Un carácter parcialmente materialista-realista mediado por la analéctica (Dussel, 2015).
 - c. Un carácter criticista o revisionista.
6. Lo anterior porque **para las pedagogías del sur no existen respuestas pre-elaboradas**, pues la realidad misma es un problema. No se renuncia a la razón instrumental pero sí a la instrumentalización de la razón.
7. Por tanto, el conocimiento y la ciencia en están en permanente redefinición de sus propias preguntas y respuestas. En este sentido **la epistemología del sur no es ni pretende ser dogmática**, ni racionalista, aunque no renuncia a la razón, solo la ubica en contexto más extenso con otras dimensiones de la vida humana.

III. EPISTEMOLOGÍA Y EDUCACIÓN

8. En este caso hay que asumir una perspectiva igualmente “parcial”, puesto que el objeto de conocimiento que denominamos educación es sumamente complejo, por lo que no debemos dejarnos guiar por respuestas simplistas o reduccionistas.
9. Además, en el conocimiento de lo educativo converge una serie muy amplia de conocimientos, propios de otras disciplinas.
10. Pero, al ser la Pedagogía un saber que realiza concretamente el estudio de la práctica o quehacer educativo dando énfasis a los procesos de la formación humana, podemos, por ello, decir que la Pedagogía es una disciplina interdisciplinaria e indisciplinada (Gómez, 2016),

aunque en América latina, la práctica nos informa de una pedagogía predominantemente tradicional, disciplinarista y mono cultural, muy a pesar del esfuerzo crítico que hacen distintos colectivos vulnerabilizados por instalar unas pedagogías críticas y transdisciplinarias.

11. Por tanto, el objeto principal de las Pedagogías críticas latinoamericanas pasa por el cómo se transmite, apropia, produce, (re)crea o (re)construye el conocimiento, para el quehacer de su práctica educativa transformadora. En este caso la relación se da de un actor/actriz hacia otro actor/actriz, a través del diálogo, desde su propia palabra y lugar y mediatizados por el mundo como sostenía Freire (2005).
12. La epistemología educativa latinoamericana, partiendo principalmente de la filosofía, se ha preocupado sobre el hecho de cómo las y los discentes aprenden, asumiendo de alguna manera, como decíamos atrás, que el conocimiento existe o se da en la realidad. Al respecto ha revisado el devenir de la pedagogía desde sus raíces moderno/coloniales.
13. En este mismo **sentido, los debates en los últimos ciento cincuenta años se han dividido en múltiples modelos pedagógicos y dentro de los mismos un sin número de métodos y corrientes pedagógicos.** Sin ser la pretensión de esta ponencia, explicar o dar cuanta de los mismos, señalamos algunos de los utilizados en América Latina: los clasificamos en (1) tradicionales, (2) activistas, (3) socialistas y (4) psicologistas.
14. Los primeros conciben a la educación como un proceso donde se privilegia a la enseñanza sobre el aprendizaje, haciendo hincapié en el contenido y la recepción mecánica de los conocimientos, aunque con distintos métodos didácticos, posicionamientos éticos y políticos y con corrientes epistemológicas distintas, aunque todas eurocéntricas. Para este grupo de modelos el conocimiento se realiza afuera de la escuela y ésta solo debe ser el lugar idóneo para reproducirlo. Apuesta, por tanto, a la memoria, como si se tratara de llenar un recipiente, Freire denominó a este tipo de pedagogía como educación bancaria. Se le denomina tradicional como una gran sombrilla, pues alberga al menos cuatro modelos (el escolástico, predominó en la colonia; el enciclopedista, se aplicó a finales del S. XIX y a principios del XX; el lancasteriano, se usó durante el S. XVII y parte del XIX; y el krausista que es método pedagógico anti escolástico, masónico y positivista y es aplicado en el siglo XIX).
15. Los segundos, son modelos que contrariamente a los anteriores, conciben a la educación como un proceso donde se privilegia el aprendizaje sobre la enseñanza, haciendo hincapié en la autoproducción de los conocimientos por parte del sujeto educativo (auto educación). Para este grupo de modelos el conocimiento lo realiza el mismo sujeto educativo casi de modo

solipsista. Por ende, la escuela solo es un artificio, en el mejor de los casos, para facilitar experiencias y espacios de aprendizaje agradable, lúdico y de trabajo, en el peor, incluso se puede carecer de ella para hacer efectivo el derecho a la educación, en ese sentido Illich sostiene que “(...) el derecho a aprender se ve restringido por la obligación de asistir a la escuela” (2011, p 5). Como en el conjunto de modelos, anteriores y posteriores, está constituida por distintas corrientes pedagógicas, así la epistemología que les sustenta suele ser idealista, pragmatista y dialéctica, según corresponda a cada corriente. Este modelo llevó al didacticismo o activismo pedagógico contrario al tradicional que llevó al abstraccionismo o intelectualismo. En Latinoamérica este modelo propició las llamadas escuelas granja y dieron gran importancia a las ciencias, se ubican en la primera mitad del S. XX y fueron un intento de respuesta a la crisis económica producto de las guerras mundiales. Se destacan: el Modelo Pedagógico Naturalista o Romántico, marcado por el romanticismo rousseano, está basado en la idea de la pureza infantil, de su especificidad y diferencia para enseñarle y su capacidad moldeadora y reflexiva para aprender. Algunos ejemplos de escuelas románticas son: Escuela Yásnaia Poliana de Tolstoi (esta escuela también comparte rasgos con la escuela anarquista), Escuela Comunitaria de H. Lane, Escuelas Waldorf de R. Steiner, Escuela de Summerhill de a. Neill, entre otras. Estas escuelas inspiraron a muchos maestros costarricenses alentando su ideal utópico y alternativo ante un sistema educativo que consideraban decadente, adoctrinante, carcelario y opresivo. Otro es el Modelo Pedagógico Pragmatista, para quienes el conocer, el aprender, el pensar y el sentir implican la acción, se conoce para actuar o se aprende para cambiar. Algunos ejemplos de este modelo son la Escuela Nueva de Ferriere y Dewey, la Escuela Activa de Decroly y la Escuela Montessoriana de María Montessori. En nuestro país este modelo es el más utilizado en la primera mitad del S. XX, destacándose la Escuela Activa y la Escuela Nueva, aunque de forma ínfima también se desarrolla la Escuela Montessoriana, sobre todo con el aporte de María Isabel Carvajal y Adela Ferreto, entre otros.

- 16.** Los terceros, corresponden al Modelo Pedagógico Socialista: su epistemología se diferencia de las dos anteriores, hace énfasis en el materialismo histórico y como tal se centra en la dialéctica buscando la transformación de la realidad educativa. Al igual que los anteriores sueña con el cambio, pero considera que el mismo consiste en la subversión del orden social y económico basado en el capitalismo. Pone como principio creador y emancipador al trabajo propio, sin enajenación y sin cosificación del sujeto a través de las mercancías objetivadas, por eso consideran que el trabajo libre espiritualiza. Da mucha importancia a la cooperación entre

estudiantes o a lo colectivo y le interesa la disciplina o la rigurosidad para pensar y producir, destierra los castigos tanto físicos como morales y psicológicos más comunes en los modelos tradicionales. Destacan las escuelas obreras, anarquistas y socialistas. En consonancia con los grupos progresistas impulsan la educación de la mujer, educación colaborativa, el secularismo educativo, la libertad de expresión, la autonomía y autodeterminación del niño, así como la motivación para desarrollar la creatividad. Las ideas de este modelo pudieron influenciar a educadores costarricenses como Omar Dengo, María Isabel Carvajal, Adela Ferreto y Joaquín García Monge, entre otros.

17. Por último, están los de carácter psicologistas, destacan los de corte conductista, los cognitivistas y los constructivistas. En los conductistas se aprende a través de los sentidos y la experimentación (positivismo, realismo y pragmatismo); supone que el conocimiento se transmite mecánicamente, se ve al sujeto educativo como una hoja en blanco y el docente vuelve a tomar un papel fundamental al estar centrado en la enseñanza tal y cual sucedía en los modelos tradicionales. Se interesa por lo objetivo u observable, es decir, por aquellas conductas cuantificables y medibles, no se interesa por el interior del ser humano, sobre ello cree que poco o nada puede decir (caja negra de Skinner). En ese sentido, le interesa el desarrollo de objetivos instruccionales, observables, medibles y exactos pues considera que indican el qué hacer y cómo se debe hacer. La repetición (prácticas) es fundamental para aprender (ensayo y error). En América Latina este modelo fue utilizado en los años cincuenta y sesenta, aunque como otros modelos ha dejado huella y aun hoy día se pueden ver vestigios de tal modelo e incluso ha resurgido el llamado neoconductismo pedagógico bajo el ala de teorías como la neorociencia o la teoría de las competencias. En los cognitivistas se da la creencia de que el aprendizaje es obra propia del estudiante, se centra en los procesos cognitivos como la introspección, percepción o entendimiento de las estructuras o totalidades. Es decir, se interesa por los aspectos de la caja negra o de los sentimientos y la conciencia. En nuestro país este modelo sensibilizador se dio sobre todo con Uladislao Gámez en el gobierno de Figuerés Ferrer de 1970-1974, el cual propició una didáctica facilitadora, un currículo flexible y una evaluación abierta que incluyera a además de lo direccional, la coevaluación y la autoevaluación. Proceso pedagógico apoyado fuertemente en el gobierno de Carazo Odio en 1978-1982 y desterrado en el de Arias Sánchez de forma radical mediante el esencialismo pedagógico que buscaba un retorno al enciclopedismo. Por último, en los constructivistas, se considera que el conocimiento es una cuestión de construcción y por ello el aprendizaje es un

proceso interactivo entre el estudiante, el docente y el contexto; aquí aprender es internalizar los significados producidos en esas interacciones (se pasa de lo social a lo individual y viceversa). **Esa relación entre aprendizaje y desarrollo, según Vygotsky (1977), se explica** mediante la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y según Freire mediante la interacción dialógica y dialéctica. Es importante destacar que no hay un constructivismo pedagógico sino muchos según sea la epistemología que le acompañe. En el caso de las pedagogías críticas suelen nutrirse del socio/constructivismo/histórico de Vygotsky y sus estudios posteriores, así como de la filosofía de la liberación que se fundamenta sobre todo en una ética y una pedagogía de la liberación.

IV. PERSPECTIVAS CRÍTICAS DE LA EPISTEMOLOGÍA DEL SUR

18. Recientemente el debate epistemológico se ha desplazado de su generalidad y abstracción hacia el problema de cómo cada cultura construye o crea conocimiento, asignándole igual valor al mismo. Se les suele denominar epistemologías alternativas del sur.
19. Igualmente, mediante esas teorías interculturales y decoloniales, la preocupación ha pasado a la defensa de los valores culturales de cada cultura, pues considera que la colonialidad del poder ha adoctrinado el saber científico moderno y por ende a la pedagogía misma.
20. En el plano educativo, mediante el aporte de Paulo Freire y otros autores, se ha enfatizado en los siguientes aspectos:
 - a. La politicidad de cada aprendizaje.
 - b. El hecho de que aprenden tanto discentes como docentes.
 - c. El valor de las interacciones entre los sujetos educativos en pleno diálogo y horizontalidad.
 - d. La necesidad de libertad en el proceso de aprendizaje, a fin de que éste se logre efectivamente.
 - e. El carácter liberador de la educación.
 - f. La crítica profunda al enciclopedismo, conductismo y el cientificismo educativo que caracterizó a la educación en décadas pasadas. Así como a toda pedagogía colonialista.
21. Por otra parte, Pablo Freire, filósofo y pedagogo brasileño, sostenía una epistemología de la pedagogía también interaccionista como el socio/constructivismo/histórico, donde la interrelación entre los elementos del conocimiento era activa y fundante, ningún elemento sobrepasaba a otro y ninguno era dispensable. Tanto el docente como el estudiante y el

contexto debían tener una interrelación horizontal donde nadie enseña a nadie y todos aprendemos juntos mediatizados por el mundo. Esa epistemología, según Freire debía ser acompañada de una política, estética y ética, propias de la Pedagogía, que propiciaran la transformación de la realidad mediante la acción comprometida de los sujetos. Freire y Vygotsky estaban preocupados por las desigualdades políticas, sociales y económicas, mismas que son culturalizadas (neutralizadas) bajo la forma de modos personales de vida que no pueden ser superados o transformados colectivamente (Žižek, 2009, p. 169), ideológicamente estos planteamientos neutralizadores provienen del liberalismo universalista expreso epistemológicamente en el positivismo y pragmatismo (conductismo) y del conservadurismo abstraccionista manifiesto en el racionalismo y el esencialismo académico (cognitivismo). Es decir, como sostiene Žižek (2009), el sujeto universal y liberal es “capaz de desprenderse de sus raíces particulares culturales/sociales y de afirmar su plena autonomía y su universalidad” (p. 172) pero sin desdibujar las normas sociales que funcionan como imperativos categóricos.

V. EPISTEMOLOGÍA DESDE EL SUR Y PEDAGOGIAS CRÍTICAS LATINOAMERICANAS

Anibal Quijano propone la necesidad de pensar superando la colonialidad del poder y el saber propios de la modernidad, en ese sentido y siguiendo a y Boaventura de Sousa Santos (2009) se trata de pensar desde el sur y no sólo desde los “centros políticos” del conocimiento. En esa medida propone una “epistemología del sur” que supone la recuperación de nuestros propios saberes y formas de entender el mundo.

La epistemología decolonial o del sur busca superar los paradigmas epistemológicos de la dominación, en especial el de la modernidad eurocéntrica, pues es un paradigma sociocultural que:

- separa objeto y sujeto, así como naturaleza y cultura.
- reduce la realidad a leyes simples.
- privilegia el mecanicismo determinista y la verdad absoluta.
- resalta al conocimiento científico como única fuente de saber.
- se centra en la investigación funcional y abandona a las causas últimas.

Boaventura (2010) señala que la modernidad se funda en dos pilares en tensión dialéctica: el de la regulación social (liberalismo: emancipación a través del capitalismo) y el de la emancipación social (marxismo: emancipación en un horizonte poscapitalista), pero el problema es que ambos

pilares son historicistas, progresivos y occidentalistas, dejando de lado las preguntas, necesidades e intereses de las poblaciones del Sur, por ello una epistemología del sur supone la participación directa de las y los latinoamericanos en la resolución de sus problemas, desde sus subjetividades concretas y locales (aspecto universal de la propuesta). Es decir, una epistemología del sur ha de ser propia, contextual y amplia, ha de seguir lo establecido por Martí cuando decía: “injértese en nuestras repúblicas el mundo, pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas.” (2005, p. 134), dicho de otra forma, se debe reconocer aquel conocimiento que genere buena vida, vida digna o plena sin importar de donde venga, y el mismo debe injertarse y/o contextualizarse en un tronco particular de saberes latinoamericanos. Es una especie de filosofía a martillazos parodiando a Nietzsche, toma herramientas prestadas para desarmar los cajones de la modernidad que con esas mismas herramientas se elaboraron para colonizarnos. Más que gritarle a la modernidad, busca crear otros mundos posibles desde Nuestra América mediante un pensar crítico que permita reconstruir las totalidades violentas que la (neo)colonialidad genera en su doble condición de poder/saber, y en el marco del sistema-mundo (Wallerstein). Posicionándose, de esta forma, en una «racionalidad estético expresiva» (Santos, 2009, p. 338), entre otras.

En cuanto a las pedagogías críticas latinoamericanas, también llamadas pedagogía del sur, hay una rica tradición que gira alrededor del papel de Freire, capaz de argumentar una epistemología recuperadora de los propios saberes, pero a la vez con un fin transformador de las condiciones de explotación y desigualdad propias de la región. Hablar de una “Pedagogía del sur” implica una recuperación y producción de saberes educativos que liberen, emancipen y luchen contra la desigualdad social, la opresión y la pobreza. Se trata en este caso de una epistemología del pobre, del oprimido, del explotado, que busca la liberación o la transformación de las condiciones que no le posibilitan una vida digna. La pedagogía de la liberación procura una epistemología crítica y transformadora, que puede ser constructivista, pero con la claridad de recoger, potenciar y aprender de los saberes populares.

Así las cosas, la epistemología educativa del sur considera a la educación como un espacio para la reparación y reconstrucción de lo propio, para ello apuesta a la educación decolonial e intercultural para posibilitar esas nuevas formas de pensar, planear, evaluar, ejecutar, construir... desde abajo y desde adentro, desde y con los sujetos educativos (comunidad educativa). Esta propuesta del encuentro busca fortalecer *cómo vivir bien y juntos, cómo propiciar espacios reales para reflexionar entre (Nos)Otros/as con el fin de descolonizarnos y transformarnos*. Es un encuentro entre varios mundos, son varias palabras o comunicaciones, donde las palabras no son inocentes y están llenas

de contenidos. Cada uno, el docente y el estudiante, cuenta su mundo, un mundo cargado de valores que el docente puede problematizar. Problematizar la palabra, para Freire, es aprender a hacer nuestras propias preguntas para establecer un diálogo educativo en donde podamos revisar nuestro actuar ético, político y estético, a través de esas palabras hechas preguntas. Aquí, pensar no se separa de actuar, la actividad debe ser producto de la reflexión y viceversa, es como pregunta Dussel: “¿Cómo hacer para sacar a alguien de la cotidianidad al pensar filosófico, si no es invitándole a algo mucho más humano y apasionante que la mera cotidianidad?” (1995, pp. 221-222). Así para él, el papel del docente en el aula consiste principalmente en provocar interés en el estudiante por lo que aprende, sacarlo de la naturalización de las cosas que suele hacerse en la cotidianidad, invitarlo a ir más allá cuestionando su diario vivir.

BIBLIOGRAFÍA

- Dussel, E. (2015). *Filosofía del sur*. México: Siglo XXI.
- Dussel, E. (1995). *Introducción a la filosofía de la liberación*. (5ª edición) Colombia: Editorial Nueva América.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. (55ª Edición) México: Siglo XXI.
- Gómez, J. (2016). Pedagogía, una disciplina indisciplinada: Límites de un debate y sus perspectivas ético políticas. En *Revista Electrónica Educare* Vol. 20, N° 3, setiembre-diciembre, pp. 1-12. UNA: Costa Rica. Doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.25>
- Gómez, J. y Mora, M. (2012). *Pedagogía del Futuro: educación, sociedad y alternativas*. Costa Rica: EUNA (en proceso de publicación).
- Illich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Argentina: Ediciones Godot.
- Martí, J. (2005). *Nuestra América*. (3ª edición). Venezuela: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una Epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO-SIGLO XXI.
- Žižek, S. (2009). *Sobre la Violencia: seis reflexiones marginales*. España: Paidós.
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Argentina: La Pléyade.