

Educación, espacios y ejes. Una aproximación a las pedagogías críticas desde experiencias en educación popular

Bruno Hennig*

Resumen

Este trabajo fue propiciado por un proyecto de investigación –en proceso– en educación popular (en Argentina, desde el año 2015), y a partir de experiencias en y desde la organización Sembrando Rebeldías. Manada de Arte y Educación Popular. Es nuestra meta reflexionar acerca de la educación en general, abordando la misma sin limitarnos a los ámbitos desde los que comúnmente se la analiza y, a su vez, pretendemos aportar a la construcción de una propuesta que refiera más a las posibilidades de multiplicar espacios críticos de educación conjunta, que en detrimento de la educación formal.

Palabras clave:

pedagogías críticas, educación popular, co-construcción del conocimiento, eje de la reproducción, eje de la transformación social.

Education, places and main ideas. An approach to the critical pedagogies from popular education experiences

Abstract

By a research project currently –in process– about popular education (in Argentina, since 2015), and by my experiences in the social organization “Sembrando Rebeldías”. “Manada de Arte” y “Educación Popular”, this article proposes a reflexion about education. I consider education besides the institutions generally addressed, and I suggest a contribution to the possibilities of creating new critical educational fields.

Keywords:

critical pedagogy, popular education, co-construction of knowledge, Reproduction main idea, Social Transformation main idea.

Recibido: 18 de marzo de 2016/Aprobado: 16 de mayo de 2016.

*Trabajador de la salud (Psicólogo). Investigador en Educación Popular y Salud Mental Comunitaria. Docente universitario en las Asignaturas: “Salud Pública y Salud Mental” y “Promoción y Prevención en Salud Mental” en la facultad de Psicología en la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES). Maestrando en Sociología de la Cultura (IDAES-Universidad Nacional de San Martín. Argentina). Autor del artículo: “Lo insustituible de la experiencia” publicado por la *Revista Autónoma de Comunicación* 4(8) en febrero de 2015. Correo: espaciosfisicoscomunes@gmail.com

Introducción

Este trabajo escrito es un borrador propiciado por un proyecto de investigación –actualmente en proceso– en educación popular (en Argentina, desde el año 2015), y a partir de experiencias en y desde la organización *Sembrando Rebeldías. Manada de Arte y Educación Popular*. En principio, resulta fundamental aclarar que, en este artículo, no pretendemos realizar un traslado de las experiencias “al papel” así como tampoco una traducción de las mismas, pues ambas serían acciones contrarias a cómo comprendemos la educación popular y el trabajo en territorio. Es válido expresar también, que las reflexiones y articulaciones a continuación son posibles a partir de anotaciones personales, registros de diversas actividades y la co-vivencia y la memoria de quien escribe, pero explicitando la importancia de la co-construcción del conocimiento en tanto vital, ya sea como forma de vida, como forma de investigación, como exploración desde la educación popular y también para este trabajo escrito. Por ello, y en algún sentido, la autoría individual de este artículo constituye una suerte de ilusión, ya que la participación en dinámicas y discusión grupales, en tanto formación política, posibilitan el poder asumirse como sujeto histórico, a la vez que pueda ser fundada y reconocida una voz colectiva en/desde unx mismx. Sin embargo, tanto lo escrito en este trabajo como la publicación del mismo son responsabilidad de quien aparece como autor, y no de *Sembrando Rebeldías* en tanto organización.

Dicho esto, cabe resaltar que las páginas a continuación no son sobre educación popular, sino desde ella. Si bien se realiza un breve recorrido acerca de la perspectiva y práctica freiriana que hacen parte de los resortes de la educación popular, es nuestra meta en este trabajo escrito reflexionar acerca de la educación en general, abordando la misma sin limitarnos a los ámbitos desde los que comúnmente se la analiza y, a su vez, pretendemos aportar a la construcción de una propuesta que refiera más a las posibilidades de multiplicar espacios críticos de educación conjunta que en detrimento de la educación formal.

Pensar juntxs

Existen muchas perspectivas y también teorías, pero, detrás de ellas, dos grandes soportes/ejes ideológicos, distintos y determinantes. Son los ejes desde donde vemos y pensamos el mundo y la vida. Ejes que definen cómo percibimos –incluido el no dar cuenta– y por ello cómo actuamos/accionamos.

1) Eje de la Reproducción: Teoría Tradicional/Tecnocrática.

2) Eje de la Transformación Social: Teoría-Praxis Crítica.

El Eje de la Reproducción es el que sostiene y busca perpetuar lo instituido a través de personas e instituciones que reproducen un sistema de disciplinas, teorías, técnicas y valores las/los cuales se materializan en las acciones y

omisiones desde las cuales garantizar el statu quo que actúa en íntima complicidad con el Capitalismo. Para ello, desde dicho eje se avalan y propician las estructuras que generan exclusión social e inequidad y se obstruyen procesos que puedan forjar sujetos críticos para entonces poder así continuar con las lógicas de dominación-opresión en el mundo. El eje de la Reproducción es el sentido común, es lo que más –y no mejor– conocemos, sin cuestionar. Es lo que reforzamos al repetir, es lo hegemónico, y lo reproducimos cuando trabajamos y vivimos desde la ahistorización y la descontextualización.

En cambio, movernos desde el Eje de la Transformación Social implica estudiar a la historia como un proceso dialéctico, esto es, leer el encuentro no amable de fuerzas en tensión a lo largo de la historia: si han existido/existen personas opresoras, entonces han existido/existen personas oprimidas. Sin embargo, tal reconocimiento no debe justificar ni garantizar que en un futuro esto continúe siendo de esta manera, pues no se trata de invertir los términos y que ahora por fin lxs oprimidxs se vuelvan opresorxs, como muchas veces sucede. Trabajar y vivir desde el Eje de la Transformación Social es historizar, investigar e interpelar a las relaciones de poder entre los grupos humanos y las consecuencias de dichas relaciones, para poder ir creando y fortaleciendo una posición no opresora entre seres vivientes y así poder elaborar una mirada crítica del mundo. Desde el Eje de la Transformación Social cuestionamos al Eje de la Reproducción, procurando desenmascarar los intereses que mueven a los grupos humanos, a las personas, para evidenciar las contradicciones, las injusticias, los derechos pisoteados y visibilizar las fuerzas intervinientes en el “tablero de las decisiones mundiales, locales y regionales”.

De este modo y a partir del marco de presentación anterior, sostenemos que puede resultar contraproducente el asociar automáticamente la educación a la disciplina como valor positivo, si no se discierne entre un esqueleto tecnocrático, y otro crítico. Reconocemos también que, por contradicciones existentes, muchas veces ambos esqueletos se encuentran entremezclados, lo quieran o no, lo nieguen o no.

El esqueleto tecnocrático, en su forma más pura contiene y replica la concepción positivista de la vida, por lo cual, y específicamente en educación, este esqueleto no refiere meramente a una cuestión técnica del par saber-enseñanza, sino que es expresión de una filosofía positivista, con un modelo, un objeto, una ideología, metodologías, herramientas y perspectivas propias. Concretamente, en lo que se refiere y se ha difundido hegemónicamente como “educación”, se trata de un esqueleto que suele reducirla y ceñirla a ámbitos restringidos, específicos, siendo estos últimos delimitados por agentes/instituciones legitimantes y a la vez validados/validadas por otros/otras agentes/instituciones legitimados/legitimadas para legitimar.

Asimismo, las creencias de que todo es “capturable”, mensurable, cuantificable, clasificable y reproducible, y de que hay una realidad completamente dada (que

existe por sí misma) y que habría una separación entre el sujeto (científico, por ejemplo) y la realidad a observar-conocer, son sostenidas por un tradicional esqueleto tecnocrático, que en cierta época crearon fuertes y útiles modelos explicativos, en diversos asuntos, además de constituir la forma de investigar, lo que era científico y lo que no, lo que es objetivo y lo que no, con sus normas y lógicas. Consideramos que, en general, desde el mencionado esqueleto tecnocrático se procura establecer ecuaciones mediante las cuales la experiencia pueda ser traducida a –y tomada como– datos, escalas y puntajes, y que todos estos sean o puedan ser comparables (Giroux, 2003). Por otro lado, el esqueleto Crítico es tal respecto al eje Tecnocrático. Cuestiona el pensamiento que da por natural lo que desde el eje Crítico se propone comprender en tanto histórico, y por ello no sujeto a un devenir inmodificable (destino), pues si bien los horizontes necesitan de materialidad, de condiciones concretas y materialización, también son maleables, según empoderamiento de grupos, el contexto dinámico de una cierta época y la correlación de fuerzas. Esto responde a suscribir a los determinantes sociales, pero no al determinismo. A su vez, desde el eje Crítico se considera que las categorías, conceptos y demás formas de conocimiento son una construcción social, por ello histórica, en constante cambio, también por una correlación de fuerzas en tensión, que se disputan entre convicciones, re-significaciones, e intereses. Asimismo, desde el eje Crítico resulta imperante hacer explícitas las relaciones de poder existentes, que según, pueden decidir o incidir, por ejemplo, en la (in)visibilización como metodología y medio para la creación de lo que existe pero también lo que queda por fuera de lo que existe. Más aún, podemos añadir que, como emergentes de la correlación de fuerzas, cierta imagen y no otra han de imponer, imagen en el sentido de Imaginario Social (Castoriadis, 1975), de lo que es legítimo y lo que no lo es. De este modo, tomamos como valiosa y no sólo necesaria la educación popular, en tanto eje posibilitador de espacios conjuntos de reflexión y producción alternativa del conocimiento.

A su vez, consideramos que no basta con multiplicar espacios de educación popular. *Sentipensamos* (recordando a Fals Borda) que resulta primordial propiciar espacios de libertad para la construcción de las personas. Esta construcción es continua, y la comprendemos como formadora si participamos en grupos y en espacios públicos, donde lo que circule no sea sólo la palabra, sino también las miradas, permitirle al cuerpo propio y del otro el reconocimiento de la existencia, la interacción, y las prácticas que contribuyan aguzar los sentidos, a partir de allí, un afecto potencial entre personas, comprendiendo que decidimos formarnos porque siempre podemos “ser más” (Freire 2013). Para ello, es preciso ir forjando una conciencia histórica, conciencia de (hacer) mundo. Conciencia y mundo no pueden ser establecidas o pensadas como separadas (Freire, 2013). Participar en procesos grupales y de discusión en ronda, acerca de nuestra historia colectiva, de nuestro contexto actual, del territorio en que vivimos, de las

dificultades y problemas que afrontamos y del mundo que queremos, participar en dichos procesos grupales y con una mirada política (no necesariamente partidaria) de sucesos y de nuestras prácticas, desde el mayor grado posible de horizontalidad –primeramente horizontalizar los vínculos–, propicia los espacios para que un proceso de concientización continua sea posible. Concientización acerca de quiénes “estamos siendo” a partir de nuestras prácticas, valores y creencias, nuestras prácticas opresoras para con las personas y los animales. Entre las categorías clase, género, y raza, que nos constituyen pero también desde las cuales podemos construir un posicionamiento, es posible analizar las relaciones de poder, las prácticas opresoras, como aquellas creadoras (y reproductoras) de exclusión y desigualdad. Buscamos herramientas y metodologías para analizar la dimensión relacional del poder, y poner a discutir cómo las prácticas opresoras se van haciendo carne en el cuerpo –es decir en nuestros huesos, grasas, gestos, afectividad, percepción, afecto, formas de pensar, sentir y de compartir, las ideas, y la conformación de identidades a partir de un entramado complejo que incluye lo que aún no conocemos– y mediante un proceso continuo de naturalización de nuestras propias prácticas y de las de otrxs, de no-concientización (es decir, de prácticas automáticas, irreflexivas, individualistas, heteronormativistas, machistas y consumistas) esas exclusiones son replicadas por nosotrxs mismxs en nuestras prácticas cotidianas, afectando las condiciones materiales y simbólicas de existencia, a través de las formas en que nos relacionamos con otrxs.

Por otra parte, sostenemos que miles de dispositivos –en todo el mundo– fueron puestos ya en marcha para intentar controlar la subjetividad, tanto en su anclaje colectivo como en el singular, acrecentados por el marco de Modernidad y Capitalismo.

Instituciones, organizaciones, escuelas, universidades, normas, ideas y valores que se imponen de formas diversas como el forzamiento para una identificación masiva y prácticas cotidianas que asumimos en nuestras casas, trabajos y con amistades, responden o pueden responder a una fuerza opresora que, cuanto más ignorada o no criticada, deviene más fuerte y avasallante.

Uno de los dispositivos mencionados se viabiliza a través de la educación, más precisamente la Educación Bancaria, así denominada por Paulo Freire (*Pedagogía del oprimido*). Este autor, postula y trabaja desde la necesidad de romper con la educación formal/bancaria, pues es la que reproduce un sistema de aprendizaje donde el saber es entendido y se lo opera desde un modo verticalista, unidireccional, depauperante: es la educación mecánica y mecanizante de las relaciones humanas, es una educación domesticadora, pues va tejiendo poco a poco la acriticidad de los seres humanos ya que disciplina las ideas, encorseta el cuerpo, es decir, enfrasca la imaginación, los sueños y el movimiento, enseña a memorizar y repetir (sucesos y conceptos como si fueran

cosas) y no a construir de forma conjunta reflexiones críticas no contemplativas, contextualizando a cada grupo de personas que confluyen en un espacio-tiempo a cuestionar.

Paulo Freire propone una educación crítica: a través de círculos en los cuales coadyuvar las posibilidades de discusión, se propician espacios para ir construyendo un proceso: horizontalizar las relaciones entre personas no sucede automáticamente, ni tampoco es algo que acontece necesariamente; círculos en los que no se olvida el afecto potencial hacia unx otrx; espacios y dinámicas para tomar contacto con unx mismx –somos varixs– a través del cuerpo propio, que entre dinámicas pueden ser elaboradas colectivamente relaciones de respeto, juego y disidencia, a partir de la confianza, también a construir. La propuesta, imaginamos nada más, es poder co-crear espacios desde los cuales extender nuestros límites, tanto los que nos imponen y los que sostenemos hacia nosotrxs mismxs como los que reproducimos para con otrxs; aprender –sin castigo ni rey dios– a reflexionar y accionar sobre el contexto de cada grupo, primero, debiendo historizar, analizar las relaciones de poder existentes, es decir, las relaciones opresor-oprimido que actúan en todas las esferas-espacios de las sociedades, comunidades y grupos y que en nuestro vivir cotidiano cada unx reproduce, para poder ir co-construyendo, de a poco, y siempre con otrxs, una conciencia crítica, que no es sin el cuerpo y tampoco sin la acción, una conciencia que no será al modo de “iluminarse”, tampoco “ser iluminado por”. Buscamos, hacemos e intentamos caminos para la transformación social de la realidad, inicialmente, para poder incidir en las condiciones concretas de nuestra vida, y contribuir a crear una sociedad más justa, equitativa, fuertemente participativa, con los sentidos aguzados, queriendo aprender y mejorar, siempre. Para ello, claro o no tan claro está, no hay receta. Pero pueden co-construirse herramientas de análisis y una escala de valores: cómo percibimos este mundo, cómo lo queremos y qué haremos para ello, cómo nos relacionamos entre nosotrxs, seres humanos, entre otros interrogantes. No sólo para responder desde la enunciación oral, sino más bien mediante nuestras acciones. Es una concepción ético-política que guía nuestras prácticas, y desde un co-reflexionar sobre ellas, poder ir desandando el opresor que cada unx compone-sostiene-reproduce.

Desde la perspectiva de Paulo Freire, no se trataría de transmitir/enseñar conocimiento, donde una persona enseña a quien no sabe, sino que se trata de co-construir formas críticas de conocer la realidad, para intervenir en ella. El conocimiento no es neutral –no es sin las personas que lo producen–, no es algo dado, no es fijo, no es un enlatado (no es cerrado ni definido para siempre, no es, ni debería ser para todxs el mismo). A su vez, repetir hasta el hartazgo es hacer morir una idea o una teoría: movernos y hablar de memoria es desparramar un texto muerto, y un texto muerto no nos interroga. En principio, podría decirse que un texto-discurso muerto no prende en las personas, no sacude, no vivifica. ¿Al

servicio de qué/quién/es está un texto-discurso muerto?

De todos modos, las personas sí podemos sacudir los discursos muertos, los discursos que buscan ser anestésicos, esto es, poder contextualizarlos, cuestionarlos, si es que sabemos cómo reconocerlos y cómo analizarlos para comprenderlos, a partir de una conciencia crítica.

Ahora bien, la Educación Bancaria es una de las formas fuertes de violentar la subjetividad a través de un disciplinamiento que ya no actúa solo en/desde las instituciones (escuela, universidad) sino que además es continuada desde y con nuestra interiorización de mecanismos, en espacios cotidianos, a la manera de las “sociedades de control” (Hardt y Negri 2000). Llevando una vida semiautomática, “liviana”, sin problemas, sin crear ni compartir espacios de discusión, sin historizar, sin disputar la distribución social del poder, sin construcciones colectivas y sin afecto auténtico, la construcción de las personas es reducida en vez de profundizada, “formando” de esta manera personas desprevenidas, entretenidas, sujetos consumidores y desinteresados, sujetos que sólo se ocupan de sus cosas, compartiendo la reflexión de Jean Baudrillard (2000).

Por otra parte, frente a la división internacional del saber (el aislamiento como práctica común en la producción de conocimiento), acrecentada por la hiperespecialización en diversos ámbitos; frente a lo que algunos autorxs como Susana Murillo (2008) conectan al fuerte proceso de fragmentación de los vínculos con el advenimiento y la profundización de políticas y lógicas neoliberales, que para nada han finalizado sus consecuencias e incluso encontrándonos actualmente en una re-propulsión en Argentina y en América Latina; frente a lo recién mencionado consideramos que es de suma importancia volver a inventar espacios públicos en los cuales encontrarnos, compartir y pensar juntxs. En círculo. Sin partidos ni religiones. Desde una perspectiva crítica, pensar juntxs es no repetir lo que cada persona ya conoce o cree conocer sino problematizarlo. Pensar juntxs significa no sólo expresarse sino buscar, disentir, cuestionarse a unx mismx, presentar la disposición para un andar atento, y no realizar únicamente nuestros recorridos habituales.

Sin embargo, en este momento hacemos explícita una tensión frente a la cual no tenemos resolución, al menos aún; una tensión que posibilita continuar *sentipensando*. Decíamos, pensar juntxs. ¿Entre quiénes, dónde y cómo? Yuderkys Espinosa, militante feminista, plantea (2015) un punto indialectizable entre la academia y los territorios, en el sentido de no poder transportar la experiencia en un espacio (territorios) a otro (academia) y que esto es recíproco, respectivamente. Consideramos que este posicionamiento se encuentra en consonancia con el paradigma de la complejidad, pues de manera implícita refiere a la inconmensurabilidad, a que no todo es traducible ni traspasable, menos aún si los espacios tienen sus propias lógicas. ¿Tendrá entonces este trabajo escrito una pérdida de sentido pese a no haber pretendido trasladar la

experiencia en territorio a un decir académico? Si acaso así fuese, ¿es posible reorientar el sentido que, aunque ya no el mismo, pueda hacer de eje posibilitador de entrelazamientos e ideas?

Otras reflexiones posibles

La educación popular no es universal ni unívoca, tampoco es una promesa ni una panacea. Existen diversos espacios, con proyectos heterogéneos de fondo, y por ello depende del contexto grupal que pueda construirse conjuntamente, de los caminos que se propongan para desandar opresiones, de las escalas de valores que se establezcan dentro del grupo, de la desidealización que se emprenda, de la amplitud de la horizontalidad y de la libertad para la discusión, para la disidencia y la autocrítica respecto a contradicciones propias de un grupo humano.

La educación popular puede ser una forma de vivir y comprender el mundo para procurar transformarlo. Pero más allá de que escribir-reflexionar sobre ella no es hacer educación popular, lo que pretendemos es que las pedagogías críticas (que no se ciñen meramente a los ámbitos comúnmente concebidos como educacionales) puedan multiplicarse en diversos espacios (formales y no formales, disciplinares y no disciplinares) a través de los cuales conocer personas y realizar articulación entre grupos afines, para contribuir a la producción de vínculos.

Asimismo, expresar que no sólo no pretendemos la abolición de la educación formal y que las pedagogías críticas puedan ser transversales a diversos espacios (también a los de educación formal), sino que además, nos resulta imprescindible desandar la casi-automaticidad de plantear la educación solamente en términos o alrededor de: institución-autoridad, poseedor del saber-enseñanza-alumnxs receptorxs. Es nuestro deseo el poder extender los límites con los cuales comprendemos al mundo y a la educación, no reduciendo esta última a los “elementos” mencionados, sino más bien intentar referirnos a los aprendizajes. El aprendizaje puede construirse en casi cualquier espacio, mientras se practique el diálogo y la reflexión; el aprendizaje no depende de una persona en particular, pero también depende de unx mismx, de elegir espacios en los cuales participar de procesos de formación, de prácticas de imaginación y deconstrucción, espacios en los cuales sean posibles las relaciones entre personas que quieran *ser más*, compartir, hacer, inventando tiempo para interrogarnos, interrogarse, cuestionar, e idear planteos paradójales, es decir no deductivos ni retóricos, para procurar aprender críticamente, juntxs. Con pedagogías críticas nos referimos, por ejemplo, a aquéllas que suscriben y convocan a una formación política sobre la denominada “interculturalidad”, desde/sobre la cuestión indígena, desde/sobre los sectores “subalternos” (Spivak 2010), una formación anticapitalista, antipatriarcal, contra(hetero)normativista, antirracista, antirrepresiva, con prácticas decoloniales y desde un feminismo no occidentalista, con la apertura necesaria

para abordar los procesos dinámicos de la historia. Son algunas coordenadas. El desafío es enorme y continuo.

Una propuesta es enredarse con grupos y entre territorios desde los cuales poner en práctica las coordenadas antes mencionadas, ensayar en diversos espacios –más allá de la esfera educativa– acciones reflexivas que continúen con la fuerza de las ideas de Paulo Freire, es decir, cuestionar los valores hegemónicos con los que, en general, hemos crecido (y que nos siguen constituyendo) y, en la medida en que sea asequible, reemprender la potencia de una educación problematizadora en y desde nuestros vínculos. Buscando así cuestionar las condiciones en que vivimos, por ello también cuestionar las condiciones de trabajo, y las condiciones mediante las cuales desconocemos cómo estructuramos la realidad.

Asimismo, procurar en distintos espacios provocar la apropiación de la biografía desde un tejido colectivo, asumiendo que la conciencia individual es incompleta, está rota y falsea la experiencia.

Por último, pensamos la educación popular como un posible espacio conjunto de producción de conocimiento. Consideramos que la objetividad es posibilitada y será más rigurosa y precisa, si es planteada en términos de una co-construcción (de saberes y perspectivas).

A partir de todo lo abordado en este artículo, y con el fin de problematizar nuestras propias palabras, ¿cómo lograr trascender la individualización de la vida, el aislamiento, la hiper-especialización, la fragmentación de los vínculos y aquellos saberes que cierran sobre sí mismos? Más aún, y a partir de la reflexión que parafraseamos de Yuderkys Espinosa, nosotrxs añadimos el interrogante ¿qué hacer con nuestras prácticas en espacios inicial o aparentemente indialectizables? Respecto a la transdisciplina ¿qué relaciones establecemos y profundizamos entre saberes filosóficos, saberes populares, el arte, el posicionamiento ético, y la educación popular? ¿Son las fronteras, límites? De ser así, ¿son las fronteras estáticos límites?

Referencias Bibliográficas

- Baudrillard, Jean (2000). *El intercambio imposible*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Castoriadis, Cornelius (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Espinosa, Yuderkys (2015). Entrevista realizada por Aluminé Cabrera desde San Cristóbal de las Casas y difundida por el portal de noticias *Marcha.org*. Disponible en: <http://www.marcha.org.ar/yuderkys-epinosa-no-me-interesa-la-academia-como-espacio-fundamental-para-pensar-el-mundo/>
- Freire, Paulo (2013). *Política y educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- . (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores.
- Giroux, Henry (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hardt, Michael y Antonio Negri (2000). La producción biopolítica. *Revista Multitudes*. Traducido del francés por Muxuilunak.
- Murillo, Susana. (2008) Capítulo I. Acerca de la Ideología. En: *Colonizar el dolor. La interpelación ideológica del Banco Mundial en América Latina. El caso argentino desde Blumberg a Cromañón / Susana Murillo*. Buenos Aires: CLACSO, Abril 2008.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/murillo/01Murillo.pdf>
- Spivak, Gayatri (2011). *¿Puede hablar el subalterno?* Buenos Aires: El Cuenco del Plata.