

Encuentro Educativo

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU141

Vol. 21(1) Enero - Abril 2014: 89 - 100

Subjetividades y saberes excluidos

Gerardo Sánchez Ramírez

*Lic. en Psicología (URU). Profesor Instructor (UCLA)
en el Programa de Psicología.*

E-mail: gerardosan73@hotmail.com

Resumen

En este artículo de naturaleza documental se discute como la psicología y la educación en América Latina han fundado sus paradigmas y prácticas en el marco de la modernidad y en concordancia con un modelo de desarrollo impuesto desde los centros de poder económico y cultural; lo que ha derivado en la exclusión de las subjetividades y saberes de significativos grupos de la población. Se analiza la psicología y la educación como instituciones facilitadoras de la homogenización ideológica y se propone una nueva comprensión y ética que cuestione las "certezas" de la modernidad retomando los postulados descolonizadores y contra-hegemónicos desarrollados en Latinoamérica.

Palabras clave: psicología, educación, subjetividad, saberes, exclusión.

Subjectivities and Excluded Knowledge

Abstract

This article of a documentary nature discusses how psychology and education in Latin America have established paradigms and practices in the context of modernity and in accord with a development model imposed from the centers of economic and cultural power. This situation has excluded the subjectivities and knowledge of significant groups of the population. The study analyzes psychology and education as institutions that facilitate ideological homogenization and proposes a new understanding and ethic that questions the "certainties" of modernity, adopting the decolonizing and counter-hegemonic postulates developed in Latin America.

Keywords: psychology, education, subjectivity, knowledge, exclusion.

Introducción

La exclusión social y la marginalidad se han constituido en categorías descriptivas y de análisis de importancia en las ciencias sociales para comprender un fenómeno que a decir de Cortez (2002) nos refiere a grupos de personas que no participan de los beneficios, valores y modos de vida del ciudadano moderno, conformándose como un conjunto definido de personas marginadas de la modernidad.

Pero estas categorías “no emergen en abstracto como si tuvieran existencia propia e independiente; sino por el contrario, se sitúan en un contexto socio-histórico concreto y están íntimamente ligadas a los modelos políticos aplicados en distintas épocas” (Enríquez, 2007, p.58). Dicho autor asocia su posicionamiento como categorías relevantes, al fenómeno de la “modernidad”, entendida esta como un proceso relativo a los modelos socio-económicos y los países, instados discursiva y políticamente a superarse a través del desarrollo para alcanzar “el progreso” y encarnado en los modelos del Estado de bienestar de los años 60 a 70 y la del programa neo-liberal de los 80 y 90.

En América Latina estos modelos de estado y “desarrollo”, hacen referencia a su historia político-económica reciente, a los acontecimientos y movimientos políticos y sociales del siglo XX y también a aquellos que a partir de su entrada al siglo XXI han alcanzado el poder político como respuesta alternativa a estos modelos (Calderón, 2012). Desde estos modelos de desarrollo y de Estado se han ido constituyendo un conjunto de referentes ideo-

lógicos consecuentes con los objetivos que persigue y que han dejado su huella en los paradigmas, prácticas y problemáticas de las ciencias sociales en general (Lander, 2000).

Montero (1994) refiere que la psicología latinoamericana por ejemplo, ha estado enmarcada principalmente en un modelo al que denomina como tradicional o dominante, inscrito en los propósitos y discursos de la modernidad, en los objetivos de desarrollo del sistema económico capitalista; utiliza de manera predominante métodos y teorías provenientes de los centros de poder económico y cultural, principalmente el norteamericano, lo que ha configurado una práctica colonizada de la psicología, ajena a los problemas de los grandes grupos marginados y excluidos de nuestra región y que comparte y asume una perspectiva desde las instancias establecidas de poder económico, político y social; tal y como refieren Martin-Baro (1987), Sloan (2002) y Fuerte (2004).

De la misma manera los procesos educativos y sus instituciones no escapan a esta dependencia epistémica y metodológica, a la colonización del conocimiento, a la discriminación de saberes dentro de sus espacios tradicionales (Santos, 2010). La educación, la pedagogía, al igual que la psicología se han instituido como legitimadoras de la modernidad y su visión desarrollista (Carrasco, 2010); tanto la escuela como la universidad se han conformado en espacios de exclusión de saberes y sujetos, que contradicen las verdades universales del paradigma positivista, y se conforman como legitimadores del poder hegemónico del discurso

neoliberal de la época post guerra fría (Moral, 2009 y Aguiló, 2009).

Bajo estas condiciones sociales e históricas y describiendo los principales elementos paradigmáticos en los que se fundamenta esta "cosmovisión" de las ciencias sociales en Latinoamérica, Lander (2000) expone:

Es éste el contexto histórico-cultural del imaginario que impregna el ambiente intelectual en el cual se da la constitución de las disciplinas de las ciencias sociales. Esta es la *cosmovisión* que aporta los presupuestos fundantes a todo el edificio de los saberes sociales modernos. Esta cosmovisión tiene como eje articulador central la idea de *modernidad*, noción que captura complejamente cuatro dimensiones básicas: 1) la visión universal de la historia asociada a la idea del progreso (a partir de la cual se construye la clasificación y jerarquización de todos los pueblos y continentes, y experiencias históricas); 2) la "naturalización" tanto de las relaciones sociales como de la "naturaleza humana" de la sociedad liberalcapitalista; 3) la naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad; y 4) la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad ('ciencia') sobre todo otro saber. (p.22)

Pero de la misma manera se ha desarrollado:

En el pensamiento social latinoamericano, desde el continente y desde afuera de éste -y sin llegar a constituirse en un cuerpo coherente- se ha producido una amplia gama de búsquedas de formas alternativas del conocer, cuestionándose el carácter colonial/eurocéntrico de los saberes sociales sobre el continente, el régimen de

separaciones que les sirven de fundamento, y la idea misma de la modernidad como modelo civilizatorio universal. (p.27)

Búsquedas que ha decir de Montero (1998 y 2004) se fundamentan en la Teología y Filosofía de la Liberación y en los planteamientos que desde la educación y la psicología latinoamericana desarrollaron Freire (1970) y Martín-Baró (1987), y que compartían una epistemología y una praxis que implicaba un compromiso ético y político con los problemas y sufrimientos de los excluidos y marginados, una concepción histórica y dialéctica de los fenómenos humanos, una crítica a los ejercicios formales, cotidianos de la psicología y la pedagogía. Un paradigma alternativo, autóctono que a pesar de sus esfuerzos y logros no ha alcanzado a constituirse en un referente contra-hegemónico frente a los saberes legitimados por las academias (Meneses, 2011).

El presente artículo tiene como objetivo, analizar una propuesta alternativa para la psicología y la educación que cuestione las "certezas" de la modernidad y retome los postulados descolonizadores, auto-referentes y contra-hegemónicos que se han desarrollado en Latinoamérica, trascendiendo así la imposición de su papel regulador de la diversidad subjetiva y de saberes. Para ello en primera instancia se abordará el tema de la exclusión y sus concepciones predominantes dentro de las ciencias sociales en relación al contexto histórico latinoamericano en particular; seguidamente planteo algunas ideas de la psicología y la educación (en particular la universitaria) como instituciones de control ideoló-

gico de la modernidad; ya para finalizar esbozar una propuesta para visibilizar, re-legitimar, des-estigmatizar y dialogar con las subjetividades y saberes excluidos de los paradigmas y prácticas cotidianas de la educación y la psicología en nuestra región.

Exclusiones, subjetividades y saberes

Tal y como afirma Enríquez, (2007); "en la literatura de las ciencias sociales, la noción de "exclusión social" es reciente, su primera aparición emerge con escaso impacto entre los cientistas sociales a mediados del '60 y principios de los '70 en Francia, en los libros de Massé (1965) y Lenoir (1974)" (p.71). Conjuntamente en los países latinoamericanos se establece con fuerza la visión de que los mismos se encontraban en una etapa particular de su evolución económica que se dio a llamar "subdesarrollo" (Molina s/f) y se establece como una necesidad el "progreso" bajo el esquema de producción capitalista y en concordancia con un modelo de estado dentro del cual se desarrollaran las categorías de marginalidad y exclusión contemporáneas (Enríquez, 2007).

En este sentido, en contraste con la caracterización europea de la exclusión social que Massé (1965) y Lenoir (1974) citados por Enríquez, (2007) desarrollaron para identificar a un pequeño grupo de la población que no participaba de los beneficios que la sociedad moderna brindaba en los países "desarrollados"; para los países "subdesarrollados" el excluido y marginado hace referencia a grandes porcenta-

jes de la población, "más del 70% de la población de Ecuador, Bolivia, Perú, Venezuela, Argentina" (Petras, 2003, p.1) trabajadores rurales y urbanos, indígenas, desempleados o subempleados, trabajadores informales y empleadas domesticas, obreros temporales, jóvenes sin trabajo estable. Sectores sociales amplios que aunque "integrados" al sistema productivo, están excluidos de la posibilidad de participar de sus beneficios, marginados de la riqueza y el poder que del sistema económico y social capitalista derivaban a partir de su trabajo.

La marginación y exclusión social implica así, un fenómeno que como lo señala (Enríquez, 2007) refiere a:

La imposibilidad o la dificultad que tiene una persona o un grupo social para acceder y participar activamente en la esfera económica, cultural y política de la sociedad. Como resultado de ello, los individuos o las comunidades no pueden pertenecer y participar plenamente en la sociedad porque sus vínculos sociales se debilitan o se rompen. (p.84)

Aquellos que a decir de Cortez (2002) haciendo referencia a Germani (1962) nos describen a los que no participan de los beneficios, valores y modos de vida del hombre moderno.

Arroyave (2010) en su propuesta para el desarrollo de una psicología de la exclusión, y haciendo referencia a un plano socio-psicológico, describe al excluido como aquellas "alteridades negativas o alteridades del no-reconocimiento", refiriéndose así a "(...) aquel conjunto de individuos, minorías o no, que representan lo periférico,

monstruoso, anómalo o rechazado por el pensamiento dominante social o cultural(...)” y que contrastan con las “alteridades positivas o alteridad reconocidas” donde ese:

(...) otro es considerado como distinto, pero, sin embargo, se le hace partícipe de una esfera simbólica, social o cognitiva dialógica, esto es, se le considera partícipe y parte de un mundo compartido o unido por una identidad colectiva o existencial, y amparados por una marco de derecho o referencial social y cultural que hace comunidad (p.67).

La exclusión social va más allá entonces de la dimensión material, la misma asume un carácter simbólico y discursivo, identitario, ideológico, en la cual ese “otro” es despojado “del estatus de un sujeto en igualdad moral para interactuar y con plena valía” (Arrollarve, 2010, p.71), es un despojo no una pérdida o estado natural:

Las alteridades no reconocidas son despojadas así, en muchos casos, de sus derechos políticos, jurídicos y humanos. La malformación física, el déficit intelectual o físico, el desvío comportamental o sexual, conducen a un despojamiento del reconocimiento social y familiar: el loco no tiene derechos o palabra; el retardado mental es un ciudadano de tercera; el monstruo, un objeto de experimentación. La reificación, o cosificación del otro, a través de prácticas de desprecio conduce a un olvido del reconocimiento y autorreconocimiento. El hombre o mujer “anómalo” es separado de la comunidad de interlocutores sociales; su ser hace discontinuidad con la razón; se dialoga con el Otro reconocido, no

con el Otro no-reconocido. El nosotros integra, el ellos disgrega; el nosotros habla una lengua común; el ellos una lengua extranjera y amenazante. (Arroyarve, p.72)

Fenómeno que se ve reflejado en las instituciones educativas y en particular las Universidades, que participan por acción y omisión “en el proceso de inferiorización de los conocimientos y saberes atesorados por grupos históricamente excluidos o subalternizados: mujeres, niños, campesinos, marineros, indios, pintores, escritores, músicos, entre otros” (Aguiló, 2009, p.10). Saberes excluidos del discurso legitimador de la ciencia que en las universidades legitima los conocimientos validos o no, verdaderos o no, cuyo resultado fue: “la ignorancia de diversidades múltiples: epistémicas, económicas, políticas, sociales y culturales” (Santos, 2006, p.68); saberes orales, mágicos, artísticos, cotidianos que fueron dejados al margen y estigmatizados por su origen de clase o su ausencia de apego al paradigma positivista.

Esta “descalificación epistemológica” de los saberes cotidianos, obremos, campesinos, indígenas, afroamericanos, femeninos, ha tenido como consecuencia “la violencia epistemológica, que conduce a la predominancia y perpetuamiento de las relaciones de dominación(...)” en los diferentes espacios educativos; afectando en sus dimensiones política, humanas, económicas y subjetivas a “(...)los portadores de esos saberes excluidos: el campesino, el obrero, los indígenas, los negros, y las mujeres” (Freyre y Ramos, 2012, p.37).

Tal y como lo reconoce la Carta del Cruce de Saberes y Prácticas con personas en situación de pobreza y exclusión social (2006) en su exposición de motivos traducido por el Movimiento ATD Cuarto Mundo España (2013), la exclusión expresa y conscientemente de ese saber de las personas en situación de pobreza, que no tienen el carácter de científico, basado en su experiencia de vida y por tanto no reconocido ni validado por las instituciones formales “productoras” de conocimiento, implica que en el mejor de los casos: “Estas personas, a menudo, sufren la experiencia de ser tratadas como objetos: objetos de procedimientos, de decisiones, de experimentación o de regulación (...) En algunos casos objetos de solicitud, pero al fin y al cabo simples objeto (...)” (p.1). Por lo cual se entiende como esencial que:

En la lucha contra la miseria y la exclusión es indispensable reconocer a las personas que la viven como actores de pleno derecho. Reconocerles es reconocer un saber que surge de la vida y de la experiencia, sin cual el resto de saberes (científico, de acción, etc.) quedan “incompletos”, volviéndose ineficaces e incluso generadores de efectos contrarios a los que, en principio, se quieren alcanzar. (p.1)

En este sentido, Aguiló (2009) haciendo referencia a la obra de Santos (2005, 2006, 2007) analiza como:

Las diferentes concepciones históricas de universidad destacan, en resumen, tres objetivos principales de la educación superior que enfatizan en mayor o menor medida: docencia, investiga-

ción y servicio a la sociedad. Aunque pueden apreciarse variaciones significativas entre ellas, ninguna cuestiona, sin embargo, la hegemonía de la monocultura del saber y del rigor científico, que legitima y acredita un determinado conocimiento y tipo racionalidad en detrimento de otros. Siendo así, la universidad viene colaborando activamente en la conservación y transmisión de las bases ideológicas sobre las que se sustentan las sociedades epistémicamente monoculturales, aquellas que (re)producen injusticia cognitiva y desperdician experiencia humana. (p.12)

Pero esta realidad no es propia de un modelo de universidad del pasado “sino que se ha intensificado, reforzándose su carácter de instancia de exclusión epistémica, social y cultural” (Aguiló, 2009, p.12), ella forma parte de un proceso de globalización ideológica que se inició en los años 90 con la caída de la Unión Soviética y que hace referencia a los modelos de desarrollo que refieren a Latinoamérica como una región subdesarrollada, al estado Neo-liberal y su aparentemente ineludible necesidad de liberalización de los mercados, desregularización y privatización como forma idónea para alcanzar un mayor desarrollo económico y social. De esta forma las subjetividades y saberes excluidos quedan representados por todos aquellos modos de vida, discursos y prácticas ajenos a esta homogeneidad ideológica propia de un modelo de socio-económico y deriva en una forma de hacer y decir que desde las universidades se instituyen como referentes discursivos, de sentido, que perpetúan e institucionalizan la exclusión.

El discurso de la psicología latinoamericana en la actualidad no representa una excepción, anclada todavía en los referentes de la modernidad (Ledezma, 2005) legitima el discurso excluyente, invisibiliza su dependencia de los centros de producción de conocimiento, se construye como teoría y praxis ajena de los problemas y características de los marginados y excluidos de la región (Martin-Baro, 1986; Sloan, 2002; Dobles, 2009; Llorens, 2012). Hablamos entonces de una psicología y una pedagogía que aun hoy, tres o cuatro décadas después de aquella exhortación de Freire (1970) y Martin-Baro (1987), para que rompieran las cadenas de dependencia ontológica y epistemológica de Europa y Norteamérica, buscan los caminos para liberarse a sí misma y así liberar a otros.

Complicidades y liberaciones

La dependencia socio-cultural, política, paradigmática, teórica, metodológica y práctica de la educación y la psicología no difieren sustancialmente una de otra y no están exentas de responder como hemos visto a los modelos socio-económicos y de desarrollo propios de un momento histórico de la región. Las instituciones educativas y sus problemáticas aparentemente irresolubles; tales como: la violencia, la desmotivación estudiantil y del educador, el desfase de los programas formales y el conocimiento percibido como necesario e importante por los estudiantes; terminan mostrándolas "como síntoma del aparente malestar de la modernidad" (Moral, 2009,

p.295), un mal-estar que tanto los paradigmas dominantes como alternativos de estas dos ciencias sociales parecen incapaces de dar respuesta.

Tal y como lo sugiere Carrasco (2010) citando a Bahía Bock (2003) entre psicología y educación existe una "complicidad ideológica" que ha servido para ocultar el carácter dependiente y los sesgos políticos e ideológicos inherentes a sus prácticas analizando como:

La Psicología ha fortalecido las nociones naturalizadoras propias de la Pedagogía, y ha cooperado en el ocultamiento de lo que la educación tiene de proceso social(...) insisten en pensar la educación como un proceso natural de desarrollo de las potencialidades existentes en los sujetos, fortaleciendo las lecturas patologizantes que atribuyen la responsabilidad exclusivamente al educando y a su familia. (p.163)

Así mismo las nociones de la psicología como "ciencia de la conducta" cuyo objetivo es "predecir y controlar el comportamiento" han representado para las instituciones educativas los instrumentos idóneos para dirigir a los estudiantes hacia aquello que se considera "normal" y socialmente "valioso", estigmatizando y etiquetando, lo diferente, lo "no productivo", las prácticas y discursos que no encajan en los modelos de organización económica y política de la modernidad.

De esta forma continúa Carrasco (2010) analizando a Bahía Bock (2003):

(...) la complicidad ideológica entre Psicología y Educación coloca a la Psicología en el papel de proteger, por

medio de la investigación en educación, lo que está establecido en la sociedad, operando la práctica de la investigación educativa desde la psicología: Intereses implícitos y finalidad social por medio del pensamiento científico como autoridad para explicar lo que se quiere ocultar. (pp. 163, 164)

Y finalmente concluye que:

(...) el principal problema de esta relación entre Psicología y Educación, mediatizada por la Investigación Educativa, se encuentra en que lo que se avala y mantiene son finalmente las desigualdades sociales, donde la principal contribución de la Psicología como disciplina ha estado en la responsabilización del individuo por su propio desarrollo, concibiendo su objeto de estudio como algo en sí mismo. (p.164)

De esta forma podemos entender como esta complicidad hace incapaz, a estas dos ciencias socias, para dar respuesta a ese mal-estar humano, social y cultural que deriva en la exclusión subjetiva y de saberes, como ya lo hemos planteado, de grandes grupos de la población. Debido a ello en la medida que los "males" de la modernidad se han mostrado como naturalizados e insuperables, tanto el paradigma dominante como el alternativo a los que se refiere Montero (1994) han perdido legitimidad y poder de convocatoria.

En particular el paradigma alternativo, que surgió como movimiento crítico y anti-hegemónico en los 70 y 80, parece haberse anclado al discurso de la posmodernidad diluyéndose a veces entre el relativismo y el escepticismo que a decir de Guinsberg (2004) for-

man parte del discurso ideológico subyacente al neoliberalismo económico, y que termina alejándose de opciones éticas y políticas como las de Ignacio Martín-Baro (1986) en su propuesta de construir una Psicología de la Liberación, por y para el oprimido, con una postura crítica frente a una psicología desarrollada desde el poder, en la que nos insta a que:

La nueva perspectiva tiene que ser desde abajo, desde las propias mayorías populares oprimidas(...) No se trata de que nosotros pensemos por ellos, de que les transmitamos nuestros esquemas o de que les resolvamos sus problemas; se trata de que pensemos y teoriceemos con ellos y desde ellos.

En este mismo sentido Freire (1970) nos exhorto a llevar adelante una Pedagogía del Oprimido, entendida esta:

(...) aquella que debe ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblo en la lucha permanente de la recuperación de la humanidad. Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resulta el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará. (p.26)

Implica mantener la convicción de la necesidad vital y ética de seguir construyendo una psicología y una pedagogía desde y para el excluido en un mundo de incertidumbre ciertamente, pero que como refiere Francois Houtart (2010), no significa la ausencia de opciones éticas y políticas en las ciencias sociales.

Reflexiones finales

Al inicio de los años 90, tras la caída de la unión soviética y la propagación triunfante del modelo capitalista, se generaron un conjunto de fenómenos que influyeron en las concepciones y prácticas de las ciencias sociales, en particular la educación y la psicología ven diluir el carácter crítico en el que se desarrollaron en los años 80 en los relativismos del discurso posmoderno, los procesos de naturalización de las desigualdades, la exclusión a través de la estigmatización de subjetividades y deslegitimación de saberes, se fueron instituyendo como prácticas normalizadas (envueltas en el supuesto ascetismo político de la ciencia), tal como lo señala Freire (1996) refiriéndose a la educación en particular:

La ideología fatalista, innovadora, que anima el discurso liberal anda suelta en el mundo. Con aires de postmodernidad. Insiste en convencernos de que nada podemos hacer contra la realidad social que de histórica y cultural pasa a ser o tomarse "casi natural". Frases como "la realidad es justamente así, ¿Qué podemos hacer?" o "el desempleo en el mundo es una fatalidad de fin de siglo" expresa bien el fatalismo de esta ideología y su indiscutible voluntad inmovilizadora. Desde el punto de vista de tal ideología, solo hay una salida para la práctica educativa: adaptar al educando a esta realidad que no puede ser alterada. (p.10)

Este modelo, sobre el que nos alerta Freire, ha continuado su desarrollo en colaboración con los conocimientos y estrategias de predicción y control de comportamiento, derivados de la

psicología. Por su parte Bonet (2010) describiendo la obra de Santos (2007) y haciendo referencia particular a la universidad, explica como:

Fenómenos actuales como la mercantilización de la naturaleza y la apropiación que hace la globalización neoliberal de los conocimientos tradicionales asociados a la biodiversidad están produciendo efectos sobre la autonomía universitaria, pues las actividades, prioridades y agendas de investigación de las universidades públicas se ven condicionadas por la lógica de mercado, que expropia de su saber milenario y sus sistemas de pensamiento a grupos humanos (p.16)

Pero así como en los años ochenta en medio de la polarización de la guerra fría, se desarrollo un modo de hacer y pensar la psicología y la pedagogía desde y para la liberación del excluido, en nuestras universidades y centros de investigación social y comunitaria se continua forjando una praxis desde el excluido, desde esas subjetividades no reconocidas, revalorizando esos saberes invisibilidades y deslegitimados, que entiende desde una perspectiva crítica los sesgos ideológicos inmersos en la supuesta objetividad de la ciencia que reconoce como: "El sujeto periférico fue narrado y contado por otro, visto a través del otro y representado a través de los rasgos interpretados por otro" (Sosa, 2009, p.360).

Lo que nos indica que la psicología y la educación no solo actúan como cómplices de la globalización hegemónica de la ideología liberal, sino que también puede hacerlo como factor des-colonizador, contra-hege-

mónico, liberador de las subjetividades y saberes excluidos. Esta posición implica reconocer las influencias ideológicas presentes (aunque invisibilizadas y naturalizadas) en el discurso científico positivista dominante en la actualidad en nuestras universidades y asumir una opción ética y política que supere los relativismos y escepticismo de la posmodernidad. Implica superar en la teoría y la práctica ese fatalismo impuesto ideológicamente al que nos refiere Santos (2011) cuando nos alerta sobre un fenómeno cada vez más generalizado en educadores, psicólogos y científicos sociales, que implica "la dificultad de imaginar el futuro poscapitalista, al mismo tiempo que el presente capitalista se vuelve más y más salvaje, más discriminador, más desigual" (p. 12).

Referencias bibliográficas

- AGUILÓ BONET, Antoni Jesús. (2009). La Universidad Y La Globalización Alternativa: Justicia Cognitiva, Diversidad Epistémica Y Democracia De Saberes. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. 22. Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/22/antoniaguilo.pdf>
- ARROYAVE, Edgard. (2010). Aproximaciones A Una Psicología De La Exclusión. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*. 2 (1). Recuperado de: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/99/93>
- CALDERÓN, F. (2012). Introducción. En Calderón, F (Coord.) *La protesta social en América Latina. Cuaderno de Prospectiva Política* 1. (21-29). Recuperado de: <http://www.undp.org/content/dam/undp/library/crisis%20prevention/Understanding%20Social%20Conflict%20in%20Latin%20America%202013%20SPANISH.pdf>
- CARRASCO AGUILAR, C. (2010). La práctica de la investigación educativa desde la psicología: Intereses implícitos y finalidad social. *Revista de Psicología*, 19(1) 154-178. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26415221008>
- CORTÉS, Fernando. (2002). Consideraciones sobre la marginalidad, marginación, pobreza y desigualdad en la distribución del ingreso. *Papeles de Población [en línea]*, 8 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11203101>
- ENRÍQUEZ, Pedro. (2007). De la marginalidad a la Exclusión Social: Un mapa para recorrer sus conceptos y núcleos problemáticos. *Fundamentos en Humanidades*. VIII. 57-88. Recuperado de: <http://fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/articulo-15-57.pdf>
- FREIRE, Paulo. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Recuperado de: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- FREIRE, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Recuperado de: <http://webdelprofesor.ula.ve/nucleotachira/oscar/materias/epistemologia/lecturas/freire.pdf>
- FUERTE MONTAÑO, L. (2004). Psicología de la marginación social. *Libera bit. Revista de Psicología*, (10) 41-44. Recuperado de: <http://estudios-territoriales.org/articulo.oa?id=68601006>

- GUINSBERG, Enrique. (2004). **La Salud Mental En El Neoliberalismo**. México: Editorial Plaza Y Valdes.
- HERNÁNDEZ, Oscar. (2008) La subjetividad desde la perspectiva histórico-cultural: un tránsito desde el pensamiento dialéctico al pensamiento complejo. **Revista colombiana de psicología**. n° 17. pp 147-160. Recuperado de: www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/.../1163/10028?
- HOUTART, Francois. (2010). **El camino a la utopía desde un mundo de Incertidumbre**. Caracas, Venezuela: Fundacion editorial el perro y la rana.
- LANDER, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Lander, E. (Comp.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales Perspectivas latinoamericanas**. (4-23). Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- LLORENS, Manuel. (2012). **Aproximación Crítica a la Enseñanza de la Psicología de la Personalidad. Teoría y crítica de la psicología 2**, 159-183. <http://teocripsi.com/documentos/21.LLORENS.pdf>
- MARTÍN-BARÓ, Ignacio. (1986). Hacia una psicología de la liberación. **Boletín de Psicología**, No. 22, 219-231 UCA Editores. <http://www.uca.edu.sv/deptos/psicolog/hacia.htm>
- MENESES, M. (2011). Epistemologías Del Sur: Diálogos Que Crean Espacios Para Un Encuentro De Las Historias. **Formas-Otras Saber, nombrar, narrar, hacer. IV Training Seminar de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales**. (31-42). Recuperado de: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Formas-Otras_Dec_2011.pdf
- MOLINA, Ernesto. (S/F) Las Teorías del Subdesarrollo en América Latina. <http://www.ciem.cu/eventos/Seminarios/Desarrollo/Las%20teor%EDas%20del%20subdesarrollo%20en%20A.%20Latina.pdf>
- MONTERO, Maritza. (1984). **Ideología, alienación e identidad nacional: una aproximación psicosocial al ser venezolano**. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela, Ediciones de la Biblioteca.
- MONTERO, Maritza. (1994). Un Paradigma para la Psicología Social. Reflexiones Sobre el Quehacer en América Latina Pag.27 a 47. Libro: **Construcción y Crítica de la Psicología Social**. Anthropos Editorial y Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- MONTERO, Maritza. (2004). Relaciones Entre Psicología Social Comunitaria, Psicología Crítica y Psicología de la Liberación: Una Respuesta Latinoamericana. **Psykhe [en línea]**. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96713202>
- MORAL JIMÉNEZ, María. (2009). Escuela Y Posmodernidad: Análisis Posestructuralista desde la Psicología Social De La Educación. **Revista Iberoamericana De Educación**. N° 49, Pp. 203-222. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie49a08.pdf>
- PETRAS, J. (2003). Grito de los excluidos. Recuperado de: <http://www.rebellion.org/hemeroteca/petras/petras110103.htm>
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (2011). Introducción: Las Epistemologías Del Sur. Pag. 11-22. Recuperado de: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf

- Sloan, T. (2002). Ideología y liberación. Aspectos psicosociales (Ideology and liberation: Psychosocial aspects). *Revista Mal-estar E Subjetividades*, 2(1) 9-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27120101>
- SOSA, Elizabeth. (2009). La otredad: Una visión del pensamiento latinoamericano contemporáneo. *Letras [online]*, vol.51, n.80. 349-372. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/l/v51n80/art12.pdf>
- VELÁSQUEZ GUERRA, L. (2012). El contexto postmoderno y la posibilidad del yo en la compleja realidad social actual. *Revista Psicoespacios*, Vol. 6-N.9, pp.288-296, Recuperado de <http://www.iue.edu.co/revista-siue/index.php/Psicoespacios/article/view/129>