

# Relaciones entre estudios culturales, educación y pedagogías críticas

*Juan Carlos Amador<sup>1</sup>*

El presente trabajo explora, a partir de avances de investigación correspondientes al Doctorado Internacional en Educación<sup>2</sup>, las relaciones posibles entre estudios culturales, educación y pedagogías críticas. Si bien los Estudios Culturales (en adelante, EC) y las Pedagogías Críticas (en adelante, PC) son campos de estudio con objetos de investigación, teorías y métodos distintos, ambos coinciden en el interés por hacer lecturas de realidad en las que se entran de manera densa y problemática las culturas, las hegemonías y las resistencias.

En otras palabras, se trata de una relación posible gracias a una vocación compartida por la interpretación del poder y de la vida cotidiana, no solo a partir del análisis de las contradicciones entre el capital y el trabajo planteadas por el marxismo desde el siglo XIX, o producidas tras el despliegue del discurso, el saber y las prácticas -mediante poderosas tecnologías de gobierno-, tal como lo plantea Foucault (2007), sino también por los modos como la cultura y la educación se instalan estratégicamente en torno a proyectos nacionales, identidades y representaciones compartidas (Hall, 2010). Esto hace que la cultura, la educación y la pedagogía se conviertan en categorías analíticas útiles para comprender cómo se configuran comunidades imaginadas, identidades y formas de gobierno para la reproducción social, así como mestizajes, hibridaciones y resistencias ubicadas en el horizonte de las clases sociales, las etnias, los géneros, las sexualidades diversas y las generaciones.

La cultura es un término polisémico, desarrollado desde finales del siglo XIX por la antropología, y luego empleado y problematizado por otras disciplinas de las Ciencias Sociales para dar cuenta de lenguajes, prácticas y, en general, de todas aquellas producciones simbólicas y materiales que contribuyen a la construcción, reproducción y transformación del significado. Con el surgimiento de los EC, desde 1964, y la emergencia del llamado giro interpretativo en las Ciencias Sociales, desde la década de 1970, la cultura fue asumida como un sistema relacional de concepciones expresadas en formas simbólicas, por medio de las cuales las personas y grupos comuni-

---

1 Profesor del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Coordinador de Énfasis de Lenguaje y Educación e integrante de la línea Educación-Comunicación en la Cultura.

2 Sedes Universidad Distrital y Universidad Pedagógica Nacional.

can, perpetúan y desarrollan su conocimiento sobre las actitudes hacia la vida (Geertz, 2006).

En esta perspectiva antropológica, la cultura tiene como función principal dotar de sentido al mundo y hacerlo comprensible. Esto exige a la pedagogía interpretar los símbolos clave de cada cultura y la educación, de manera densa, tal como lo sostiene Geertz (2006), pero también en diálogo con el poder, con las relaciones sociales y con los modos de legitimación o resistencia del orden social.

En el horizonte latinoamericano, la cultura y lo cultural han sido conceptos debatidos de forma amplia al ser constitutivos de la formación de pueblos, sociedades y Estados nacionales. Dada la tensión existente entre experiencia colonial y proyecto civilizatorio, la cultura y lo cultural en la región han configurado una suerte de trama simbólica y social en que se desenvuelve la construcción de las identidades y las subjetividades, la puesta en marcha de políticas de representación y la constitución de proyectos nacionales (García Canclini, 2001; Martín Barbero, 2003; Szurmuk y McKee, 2009). Esto hace que la cultura se convierta en un referente estratégico para pensar las realidades de los sujetos y el sentido de la educación en torno al saber y el poder. La cultura es el texto y el contexto en que se ubican los sujetos y grupos en relación con un orden social predominante. La cultura también es el espacio relacional en que operan determinadas tecnologías de gobierno para conducir las conductas (Foucault, 2007). Por último, la cultura es el escenario donde sujetos y grupos son proceso y resultado de las formas de reproducción social (Bourdieu y Passeron, 2008), pero también de aquellos fenómenos relacionados con el mestizaje, la hibridación y la resistencia (García Canclini, 2001).

Por su parte, los EC nacieron en Birmingham, Reino Unido, y desde sus inicios plantearon la necesidad de abordar, desde una perspectiva interdisciplinaria, la cultura como algo ordinario y en plural (Williams, 2008). En estas culturas no solo surgen estrategias para que sujetos y grupos produzcan sentido en torno a la tradición, la lengua y las prácticas compartidas, sino que también se instalan modos de vida, lógicas de funcionamiento colectivo y en general esquemas que naturalizan, pero que a la vez resisten determinadas prácticas sociales y hegemonías culturales. Cuando se habla de cultura en EC necesariamente se alude a la cultura-como-poder y al poder-como-cultura (Restrepo, 2011). Y aunque no se puede sugerir que únicamente los EC operan con esta perspectiva sobre el concepto de cultura, sí se puede afirmar que estos examinan el conjunto de problemas que subyace de la cultura y de lo cultural como procesos transversales a la vida social, política y económica.

Según Hall (2009) entender las articulaciones entre lo cultural y el poder exige una labor intelectual no reduccionista. El reduccionismo consiste, precisamente, en reducir a una variable o a un aspecto analítico (lo económico, lo social, lo cultural o lo discursivo) las explicaciones ofrecidas. En esta dirección, y siguiendo a Eduardo Restrepo (2011), los EC constituyen un proyecto intelectual y político que:

- a. Concibe la cultura-como-poder y el poder-como-cultura.
- b. Supone un enfoque no reduccionista que se expresa en una actitud inter y transdisciplinaria.
- c. Implica una vocación política que busca intervenir en el mundo.
- d. Su encuadre es el contextualismo radical (con respecto a su forma de teorización, metodologías utilizadas, su conceptualización de la política y su propio proyecto).

Vale señalar que, simultáneamente, en América Latina y el Caribe se ha construido una tradición autónoma de EC que abarca debates atinentes a las identidades, a los proyectos de nación, a las formas de gobierno en relación con las políticas culturales y educativas, a las subjetividades, a la comunicación, a las migraciones, a los consumos culturales, al género, a las sexualidades y a la estética, entre otros aspectos. Si bien existen diferencias fundamentales con la tradición inglesa y estadounidense, es importante subrayar que las relaciones entre cultura y poder no están ausentes en los trabajos de los investigadores de la región. A manera de ejemplo, Carlos Monsiváis, Néstor García Canclini, Nelly Richard, Beatriz Sarlo y Jesús Martín Barbero coinciden en la elaboración de lecturas críticas que involucran, por lo general, fenómenos como el consumo cultural, los medios de comunicación y las identidades, en medio de matrices culturales y políticas atravesadas por hegemonías y resistencias en el horizonte de lo nacional y lo transnacional.

Por otro lado, las PC comprenden un conjunto de perspectivas que involucran tradiciones latinoamericanas, europeas y estadounidenses. Como es sabido en América Latina y el Caribe, tras la labor pedagógica y política de Paulo Freire, se abrió paso la educación popular como una alternativa que asume la pedagogía dialogante como dispositivo de liberación y esperanza frente a las diversas formas de opresión que habitan el continente. Además de controvertir las pedagogías modernas y su correspondiente orientación bancaria, Freire planteó que la educación también se logra en otros espacios de formación y socialización, más allá de la institución educativa. Esta perspectiva se ha convertido en un referente central en la región y en la actualidad adquiere nuevos desafíos en medio de las tendencias de mercantilización y colonialidad propias del capitalismo contemporáneo.

Asimismo, es importante destacar las perspectivas inglesa y estadounidense de las PC. La primera se centra en las prácticas pedagógicas, o de manera más reciente en la arquitectura de las prácticas docentes (Elliott, 2000; Carr, 2007). Centrados principalmente en la filosofía de la educación, estos investigadores han abordado el conocimiento del profesor como base de la llamada Investigación Acción Educativa (IAE) y como el principal motor de transformación de los sistemas educativos contemporáneos. La segunda, enmarcada especialmente en la sociología de la educación, aborda problemas de los sistemas educativos y de la escuela formal por medio de lecturas capaces de combinar los referentes de la Escuela de Frankfurt, el legado de la educación popular latinoamericana y perspectivas ofrecidas por los EC (Apple, 1996; Giroux, 2000; McLaren, 2003).

Actualmente en países como Ecuador, Bolivia, Perú y Colombia se están proponiendo otras articulaciones que potencian estas tradiciones. Por ejemplo, Catherin Walsh (2012) plantea la necesidad de transitar de las pedagogías críticas a las pedagogías decoloniales. Otros, como Gudynas y Acosta (2011) y Mejía (2011) proponen pensar en pedagogías desde el Sur, las cuales deberían incorporar elementos del Buen Vivir (o *Sumak kawsay*, en quechua), la interculturalidad crítica, el feminismo descolonial y las epistemologías del Sur. Si bien se trata de apuestas en proceso de debate y consolidación, se puede admitir que están generando otras condiciones de posibilidad de lo crítico-latinoamericano en tiempos de incertidumbre planetaria y crisis civilizatoria.

Según lo descrito, construir relaciones, intersecciones o convergencias entre los EC, la educación y las pedagogías críticas permitiría avanzar en otros marcos de comprensión sobre los procesos educativos y pedagógicos contemporáneos. Aportaría a la comprensión de lo cultural y lo educativo en torno a la configuración de los proyectos de Nación que, particularmente en Colombia, han estado atravesados por la violencia, las hegemonías de ciertos sectores sociales y las resistencias. Permitiría identificar nuevos núcleos problematizadores que se incorporan entre las culturas escolar, popular, digital y visual. Y contribuiría a efectuar otras lecturas de los problemas escolares, por lo general anclados en la inadecuación biográfica de sus alumnos y su correspondiente patologización e intervención.

Parte de los planteamientos descritos fueron abordados en un seminario ofrecido dentro del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital, en el segundo semestre de 2015, titulado Estudios Culturales, Educación y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe. Zandra Pedraza, profesora titular e investigadora del departamento de Antropología de

la Universidad de los Andes de Bogotá, participó como docente invitada en este el seminario y abordó los siguientes tres ejes de reflexión:

- Conocimientos en la escuela/universidad y proyectos nacionales/transnacionales

Se analizó cómo los modos de circulación, uso y apropiación de determinados conocimientos en la escuela y en la universidad, en distintos momentos, han traído consigo la introducción y naturalización de determinadas ideas, creencias y cosmovisiones en torno al orden social. Se trata, siguiendo a Williams (2008), de comprender cómo operan las formas de poder en relación con la cultura a partir de la educación. Vale recordar que los conocimientos (disciplinares, escolares y profesionales) usados y legitimados por la vía de las prácticas educativas, fueron parte de una estrategia en la construcción de proyectos nacionales hasta la década de los años ochenta.

Sin embargo, tras la emergencia de la mundialización de la cultura y la globalización económica, la escuela y la universidad han enfrentado durante las últimas décadas la presencia de nuevos conocimientos que requieren ser analizados. Bajo esta perspectiva, en este eje se analizó la necesidad de reconocer no solo cuál tipo de conocimientos son y cómo operan en los escenarios educativos, sino de comprender su función en el engranaje de las tecnologías contemporáneas de poder, que acentúan particularmente discursos en torno al capital humano, las competencias, el emprendimiento, la competitividad, la innovación, la educación financiera y el *coaching*, entre otras categorías asociadas con el capitalismo transnacional y los discursos corporativos de organismos financieros internacionales.

- Culturas escolares, culturas populares, culturas digitales

Este eje abordó la producción social de sentido en los agentes que habitan los espacios escolares, universitarios y otros de carácter no formal. Como portadores de lo cultural, estudiantes, maestros y directivos-docentes gestionan sus identidades y subjetividades a partir de complejas intersecciones y tensiones entre las culturas escolares/universitarias, las culturas populares y las culturas digitales. Este entramado de experiencias, especialmente presente en niños, niñas y jóvenes, en las que se incluyen percepciones, saberes e interacciones con y por medio de lo institucional, lo comunitario y lo virtual, traen consigo un nuevo mapa de sujeto. En otras palabras, se trata de formas de ser y estar en el mundo que no dependen de modo exclusivo de la familia, la iglesia y la escuela, sino de mediaciones culturales cada vez más complejas encarnadas en los agentes sociales, y que se introducen de distintas maneras en la vida social (Amador Baquiro, 2016).

Se concluyó que es imprescindible analizar cómo funcionan esas identidades fragmentadas en las que coexisten valores nacionales fomentados por la escuela, por ejemplo, en los actos escolares, como lo señala Blázquez (2012); los referentes parentales introducidos por la familia desde la crianza y la socialización; ciertos direccionamientos procedentes de la política educativa y otros sistemas de creencias, lenguajes y saberes que emergen de otros espacios de socialización en que, al parecer, predomina el régimen del significativo (deseos, emociones, memorias) sobre el significado.

- Pedagogías críticas, poder y cultura

Este eje exploró reflexiones derivadas de investigaciones en torno al papel de las PC, comprendidas como un campo de saberes y prácticas que permite develar las relaciones entre poder y cultura a partir del lenguaje, los discursos, los textos y los conocimientos. Según Giroux (1994), se puede afirmar que la educación como práctica realizadora debe interrogar los modos de funcionamiento y legitimación de ciertas ideas, las cuales se vuelven hegemónicas y contrahegemónicas a través de las representaciones simbólicas, la vida cotidiana y las tecnologías de poder.

Al respecto se coincidió en la necesidad de comprender cómo se despliegan, desde el punto de vista de la vida cotidiana escolar, universitaria o comunitaria, determinados proyectos educativos basados en las PC. También se observó la necesidad de avanzar en reflexiones sobre las implicaciones que, para instituciones educativas y comunidades escolares/universitarias, adquieren la posibilidad de ruptura con ciertas pedagogías modernas, que afianzan determinadas políticas de representación en torno a la diferencia, la diversidad y la inclusión. Por último, se concluyó lo imprescindible que resulta examinar las formas como se gestiona lo ético, lo político, lo estético, la convivencia, la ciudadanía y la paz, por la vía de las imágenes, los símbolos, los mitos, las narraciones y las creencias predominantes.

Este libro está organizado en cuatro núcleos de discusión. En primer lugar, se exponen cuatro avances de tesis doctorales centrados en la relación educación-sujetos-performatividad. Se trata de investigaciones que abordan la constitución/formación de sujetos en experiencias educativas formales y no formales, por medio de la experiencia estética, la acción colectiva juvenil para la construcción del «nosotros» y la problematización de las relaciones/prácticas corporales en la vida escolar.

El trabajo de Rocío Pérez reflexiona, desde las relaciones entre los Estudios Culturales, el cuestionamiento a la lógica de la representación y la constitución de sujetos e identidades, sobre la producción de subjetividades en contextos

contemporáneos de acción. Pérez acude al concepto de gesto pedagógico y problematiza la dimensión experiencial corporal, cultural y teórica de la práctica pedagógica a partir de metodologías artísticas diversas.

Por su parte, Laura Rodríguez indaga sobre las nociones de empatía y reconocimiento, como procesos fundamentales para la comprensión de la intersubjetividad, en torno a lo que denomina «la construcción del nosotros». Desde su perspectiva, Rodríguez pone en diálogo la educación popular, la comunicación, la fenomenología y la teoría del reconocimiento, y explora prácticas de creación colectiva como marco de comprensión del quehacer de organizaciones juveniles en Bogotá.

Por otra parte, desde un horizonte teórico distinto pero enmarcado en el diálogo entre cultura, educación y constitución de sujetos, Miguel Ángel López propone una problematización entre los rituales que configuran las prácticas pedagógicas en la escuela y las prácticas/relaciones corporales de los sujetos escolares. Alrededor de este asunto introduce debates asociados con el vínculo saber-poder, lenguaje y comunicación, desde las coordenadas temporales-espaciales que delimitan el funcionamiento de la escuela moderna hasta los dispositivos de control que hoy configuran lo que denomina «escuela corporativa».

Por último, Sherly González aborda un fenómeno reciente en el que grupos de jóvenes llamados «fandom» (comunidades de seguidores dedicadas a la producción, distribución y consumo de *cómics*), mediante un conjunto de lenguajes y prácticas, generan diálogos críticos e interpelaciones al poder hegemónico de las industrias culturales que, paradójicamente, son las que promueven este tipo de actividades. González no solo encuentra rupturas o líneas de fuga a esta hegemonía cultural, sino que identifica posibilidades evidentes para el desarrollo de aprendizajes críticos a partir de este tipo de experiencias.

El segundo núcleo de trabajo gira en torno a la exploración histórica de la educación, el saber pedagógico y la educación artística y musical. En primer lugar, se encuentra el trabajo de Martha Cecilia Chaparro, quien describe las condiciones de posibilidad que se dieron, a partir del siglo XVI, para que surgiera el concepto de educación, haciendo énfasis en la noción de *institutio*. Luego de ubicar este acontecimiento, en consonancia con la perspectiva arqueológica y genealógica de su proyecto doctoral, Chaparro explora la constitución de algunas tradiciones pedagógicas modernas y al final presenta elementos generales sobre el campo conceptual de la pedagogía en Colombia.

El segundo capítulo de este núcleo y que complementa su línea de trabajo la propone Esteban Nasif, quien aborda en clave histórica lo que denomina «el campo de la educación musical en Colombia». Luego de repasar la génesis de la educación musical en la Conquista y la Colonia, Nasif analiza las condiciones que dieron paso a la formación musical desde la Escuela de Artes y Oficios, la Escuela Nacional de Música y el Conservatorio Nacional de Música. Luego explora cómo se introdujo la profesionalización mediante la licenciatura en Música y la incorporación de este saber/práctica en los planes de estudios de la educación formal escolar. Al final, devela la existencia de una relación de dominación ejercida por estas instituciones que representan el poder de políticas de Estado sobre la cultura musical del país.

El tercer núcleo de discusión lo constituyen dos avances de tesis doctorales relacionados con la convivencia escolar y una serie de problemáticas enmarcadas en la violencia escolar, los sistemas de seguridad y control institucionales y las modificaciones en las dinámicas parentales, familiares y barriales que rodean los mundos de vida de niños, niñas y jóvenes. En primer lugar, se encuentra el trabajo de Mario Fernando Chacón, quien problematiza el concepto de convivencia escolar, en relación con la tensión cultura-poder, desde cuatro perspectivas teóricas: pedagogías críticas, teorías decoloniales, noción de campo desde Pierre Bourdieu y noción de saber-poder desde Michel Foucault. Chacón plantea que este recorrido puede ser útil, a manera de precaución heurística, para investigar sobre convivencia escolar y las condiciones de vida específicas de los sujetos de la educación, esto es, sujetos situados en el mundo.

Por otra parte, el trabajo de Martha Ligia Calle propone analizar la relación entre los campos escolar, social y barrial, como parte de la configuración de un nuevo modo de ser joven, en medio del surgimiento de formas de violencia en la escuela relacionadas con lo que la autora denomina «conductas de desacato a las normas escolares» (contravenciones) y otras llamadas «hechos punibles», según la ley colombiana. Para Calle este nuevo escenario, además de redefinir varios aspectos de la cultura escolar, propicia la emergencia de un conjunto de prácticas, entre ellas pedagógicas, que “enrarecen el campo escolar”.

Por último se encuentra un núcleo de discusión que analiza la educación en Ciencias desde perspectivas que incluyen la diversidad cultural, la interculturalidad, el giro decolonial, la epistemología del Sur y el Buen Vivir. En primer lugar, el texto de Sandra Elvira Ruiz, quien parte del interés de considerar una postura dialógica entre la escuela y su contexto ecológico y cultural para generar espacios de enseñanza y aprendizaje, en los cuales las subjetividades e intersubjetividades de maestros y estudiantes se reconozcan

en un marco de dignidad para construir, a partir de ella, sentidos y significados en torno a la Ciencia, aborda varios aspectos sobre la formación de profesores en esta área del conocimiento. A partir de estas consideraciones, Ruiz explora por un lado los aportes de las políticas educativas y culturales a esta apuesta epistemológica y pedagógica. Por otro lado, luego de un recorrido por teorías de los estudios culturales, la educación en ciencias y la interculturalidad, diseña algunos criterios y ejemplos para pensar currículos que tengan en cuenta la diversidad ecológica y cultural en clave dialógica.

El siguiente trabajo de este cuarto núcleo lo desarrolló Marisol Uribe. Su apuesta se enmarca en la descolonización del conocimiento científico en la enseñanza de las Ciencias, desde un enfoque intercultural. Basada en una revisión sistemática de teorías e investigaciones asociadas con la descolonización del conocimiento de las ciencias, Uribe Pérez analiza distintas opciones para promover en la escuela otro tipo de conocimientos o cosmovisiones del mundo natural. Dado que la descolonización del saber científico es una postura contrahegemónica, la autora señala que la escuela debe renovar sus currículos en Ciencias, y otorgar un especial reconocimiento al contexto y a la diversidad cultural. Esto implicaría transformaciones profundas en las instituciones educativas (colegios y universidades), así como en la formación de los profesores de Ciencias, pues se trata de una ruptura a los sistemas educativos modernos, históricamente enmarcados en la matriz saber-poder de la modernidad.

Por último, Claudia Cardona aborda las relaciones entre educación ambiental, ecología política y Buen Vivir. Se trata de la exploración de nuevas prácticas educativas a partir de un *telos* que integra lo humano, la naturaleza y el conocimiento de manera distinta, y que puede redefinir a futuro las lógicas hegemónicas que se expresan en los dispositivos contemporáneos de enseñanza. Esto abre las puertas para construir otros criterios y prácticas para la educación ambiental crítica.

## Referencias

---

- Amador, J. (2016). Jóvenes, temporalidades y narrativas visuales en el conflicto armado colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1313-1329.
- Apple, M. (1996). Educación, identidad y patatas fritas baratas. En P. Gentilli (Comp.), *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública* (25-46). Buenos Aires: Losada.

- Blázquez, G. (2012). Los actos escolares como escenas de la vida escolar. En *los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar* (151-262). Buenos Aires: Miño y Dávila; IDES.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2008). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Popular.
- Carr, W. (2007). *El docente investigador en educación*. Chiapas: Unicach.
- Elliott, J. (2000). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- García, N. (2001). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giroux, H. (2000). Public Pedagogy as Cultural Politics: Stuart Hall and the Crisis of Culture. *Cultural Studies*, 14(2), 341-360.
- Giroux, H. (1994). Hacia una pedagogía en la política de la diferencia. En H. Giroux y R. Flecha (Eds.), *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- Gudynas, E. y Acosta, A. (2011). Buen Vivir. Germinando alternativas al desarrollo. *Revista ALAI 181* pp, 70-81.
- Hall, S. (2010). El surgimiento de los estudios culturales y la crisis de las humanidades. En E. Restrepo, V. Vich, V y C. Walsh (Eds.), *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas de estudios culturales*. Popayán: Editorial UC.
- Hall, S. (2009). El corazón de los estudios culturales. *Tabula Rasa* (10), 13-48.
- Martín, J. (2003). *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: CAB.
- McLaren, P. (2003). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur. Cartografías de la educación popular*. Bogotá: Magisterio.

Restrepo, E. (2011). Estudios culturales y educación: posibilidades, urgencias y límites. Ponencia presentada en el IV Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação y en el Primer Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação (Ulbra-Canoas/RS). Puerto Alegre, Brasil.

Szurmuk, M. y McKee, R. (2009). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Walsh, C. (Ed.) (2012). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Williams, R. (2008). *Historia y cultura común. Antología*. Buenos Aires: Catarata.