

DESCENTRANDO EL PUNTO DE VISTA ANDROCÉNTRICO EN EL SALÓN DE CLASES

Sandra Angeleri¹
sandra_angeleri@yahoo.com

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

Fecha de recepción: 28 de junio de 2012

Fecha de aceptación: 30 de julio de 2012

Resumen

El artículo «Descentrandando el punto de vista androcéntrico en el salón de clases» ofrece estrategias y perspectivas pedagógicas para una teoría y una práctica educativa feminista y antirracista. Al examinar las epistemologías raciales y los sistemas de conocimiento no-hablados de las mujeres afrodescendientes e indígenas surge la necesidad imperativa de entrelazar orgánicamente los paradigmas de género y racialización con la producción de conocimiento. El trabajo se organiza mediante una serie de argumentos: (i) descentrar el punto de vista implícito de las epistemologías del varón blanco y mestizo de origen europeo; (ii) poner a dialogar el enfoque étnico con el de género y, por último, proporciona (iii) orientaciones precisas para promover, en el salón de clases, un ambiente centrado en el aprendizaje del estudiantado que favorezca la salida a la superficie de los conocimientos subyugados. Específicamente, el ensayo muestra que hay razones de sobra para que el profesorado feminista, asuma como punto de partida de su práctica docente el conocimiento único derivado de las bases y epistemologías de las mujeres afrodescendientes e indígenas, y para que organice la pedagogía feminista de acuerdo a estos marcos teóricos.

Palabras claves: epistemología androcéntrica, conocimiento subyugado, mujeres indígenas, mujeres afrodescendientes, educación.

ABSTRACT

The article «Decentering the Androcentric Standpoint in classroom» offers explicit pedagogical strategies and perspectives for antiracist feminist theory and practice in the classroom. By examining how racial epistemologies and the unspoken knowledge systems of women of color it emerges the need for organically foregrounding these two referential paradigms in knowledge production. The article is organized by offering clear perspectives on: (i) how to decenter the implicit white and European-descendent mestizo male in the classes; (ii) how to put race and gender into inextricable dialogue, and (iii) how to create student-centered learning that is aimed at surfacing subjugated knowledges. Specifically, it offers a compelling case for the view that teachers can and should access the unique knowledge bases and epistemologies of Afro-descendent and Indigenous women, and organize feminist pedagogy according to these epistemic frameworks.

Keywords: androcentric epistemology, subjugated knowledge, Indigenous women, Afro-descendent women, education.

1 Escuela de Antropología-UCV

INTRODUCCIÓN

La nota de prensa del 24 de octubre de 2007 de la Agencia Bolivariana de Noticias (ABN) sobre los billetes que comenzarán a circular a partir del primero de enero de 2008, destaca «la incorporación de la imagen femenina y de héroes populares afrodescendientes e indígenas» (ABN, 2007).

Figura 1
Nueva Familia de billetes emitidos por el
Banco Central de Venezuela en 2008.



Al correlacionar el valor de los billetes con las personas representadas en los mismos, se observa que la inclusión no es suficiente para erradicar la discriminación racial y por género: la mujer criolla vale el doble que el líder guerrero indígena y cuatro veces lo que vale el líder Negro Primero. A su vez, la mujer indígena y la afrodescendiente brillan por su ausencia (Navarrete, 2008).

Los privilegios del hombre venezolano mestizo de origen europeo (el sujeto nacional, hasta que la constitución de 1998 definió al estado venezolano como «multiétnico») son el punto de partida para discutir el problema que se plantea en este trabajo: *la necesidad de desplazar el punto de vista del hombre mestizo de origen europeo y de introducir el conocimiento subyugado de las mujeres afrodescendientes e indígenas a efectos de poder transformar el racismo oculto en el discurso de igualdad del mestizaje.*

Pese a que me parece muy positivo que se enseñe sobre las desigualdades de género, clase y etnia, opino que la forma en que se organizan estos cursos es sumamente problemática. El punto de partida epistemológico es muy importante. ¿Desde el punto de vista epistemológico de quién se organizan las clases? He encontrado que si se organizan los cursos teniendo como punto de partida el hombre venezolano criollo se hace muy difícil cuestionar sus nociones cosificadas de la realidad.

Muy pocas veces los cursos cuestionan o desafían las presunciones epistemológicas del sujeto universal kantiano. Sostengo que el sistema de conocimiento de las mujeres, y en particular de las mujeres afrodescendientes e indígenas (sistemas que son diferentes entre sí) es parte de un paradigma insurgente de conocimiento que es imperativo tener en cuenta al momento de dar clases. A pesar de que la articulación entre clase, género y raza configura la discriminación de forma tal que cada sujeto la vive de forma particular, muchos cursos descartan el análisis de género porque se considera que estos temas pertenecen a cursos a enseñarse por separado, sin observarse su transversalización. Sostengo que la creación de cursos basados en el conocimiento de las mujeres afrodescendientes e indígenas descentra el punto de vista del mestizo de origen europeo propio del sujeto epistemológico nacional hegemónico, base no hablada del conocimiento impartido.

En este trabajo se subraya: (i) las desventajas de enseñar desde la plataforma no hablada de la población criolla masculina de origen europeo y mestiza; (ii) los beneficios de enseñar desde el conocimiento del estudiantado indígena y afrodescendiente, particularmente de las mujeres pertenecientes a estos grupos y (iii) la importancia intelectual y política de cambiar el currículo educativo. A fin de introducir al final del artículo varias estrategias concretas para el mejoramiento de la enseñanza en el salón de clase, discuto varios problemas de importancia que he encontrado en mis clases en la Escuela de Antropología de la Universidad Central de Venezuela.

EL LENGUAJE NO HABLADO E INVISIBLE DE LA DOMINACIÓN

Téngase en cuenta que al hablar de identidades raciales o étnicas, este artículo hace referencia a los sujetos epistemológicos, descartándose toda presunción de identidades esenciales. El concepto que articula la experiencia del sujeto ontológico al sujeto epistemológico es el de «esencialismo estratégico» (Gayatri Spivak, 1987). Retomando las ideas de Frantz Fanon (1961), esta filósofa supone que el discurso de las élites media siempre la conciencia subalterna. Establece que el conocimiento subyugado solo sale a flote tras lo que la autora llama el «efecto-de-sujeto subalterno» que hace que el sujeto sea el resultado de la conjunción de múltiples y contradictorios hilos políticos, ideológicos, culturales, religiosos, etc. El *habitus* cognoscitivo nos hace concebir al efecto como una causa fija y estable, y plantea Spivak que el sujeto subalterno sabe de dicha metalépsis que sitúa al efecto-de-sujeto como subalterno (Spivak, 1987: 204) impidiéndole «hablar». El recurso metodológico que la autora introduce a partir de las anteriores

consideraciones como el recurso epistemológico de la investigación sobre los subalternos es «un uso estratégico del esencialismo positivista en aras de un interés político escrupulosamente visible» (Spivak, 1987: 205).

Aclaro, asimismo, que por «conocimiento subyugado» entiendo lo planteado por las feministas estadounidenses que se identifican «mujeres negras» (Patricia Hill Collins, 1990). Esta autora conceptualiza como «conocimiento subyugado» a la relación de poder asimétrica que se da entre los sistemas no hablados de conocimiento de la población blanca, por un lado, y los sistemas subyugados e insurgentes de la población, en especial de las mujeres afro-descendientes e indígenas, por otro.

La perspectiva del *esencialismo estratégico* como metodología de investigación en el área de subalternidades (Chakavaty Spivak, 1987) articulada con el concepto de *conocimiento subyugado* (Patricia Hill Collins, 1990) es el punto de partida del argumento que aquí se presenta.

Los cursos deberían privilegiar el conocimiento subyugado en lugar del conocimiento no hablado e invisibilizado del sujeto epistemológico universal kantiano, quien es hombre de origen europeo, propietario y alfabeto. Esto requiere que se dicten las clases desde el punto de vista del estudiantado indígena y afrodescendiente y más específicamente, desde el punto de vista de las mujeres de estos grupos étnicos. Al enseñarse desde el conocimiento subyugado de las mujeres étnicas se expone la forma de vivir la discriminación racial por parte de diferentes poblaciones, así como la forma particular en que esta discriminación es vivida por las mujeres. Por ejemplo, el enseñar desde el punto de vista de las mujeres indígenas se ve cómo hoy la opresión capitalista afecta de forma particular a toda la población indígena reforzando el incremento del sexismo en las comunidades, la violencia contra las mujeres, niñas y niños, y así sucesivamente. Al estudiar la realidad social desde el punto de vista de la vida de las mujeres no solo se revelan las experiencias únicas de las mujeres, sino las experiencias de los hombres, que también son marcadas por las relaciones de género. Otro ejemplo: el reclamo de las mujeres wayuu de cómo el capitalismo ha incrementado la violencia hacia la mujer indígena dentro de sus propias comunidades nos lleva a pensar que el proceso de modernización colonizadora y capitalista de la población indígena ha incrementado la violencia hacia las mujeres, tal cual permanentemente ellas lo estructuran en sus discursos ante la sociedad nacional. O como las relaciones entre las diferentes masculinidades diferencian jerárquicamente a los hombres por el poder que tienen para controlar a las mujeres de su grupo étnico y/o clase social, tal cual se expresa en los

violentos enfrentamientos que se dan —confirmando lo planteado por Rubin (Gayle Rubin, 1975)— entre los hombres yanomamis y los garimpeiros por el tráfico de las mujeres yanomamis. Además, cuando asumimos las vidas de las mujeres indígenas y afrodescendientes como punto de partida para investigar el racismo, aprendemos más sobre racismo que si solo estudiamos la discriminación vivida por los hombres.

Es importante observar que la enseñanza en el salón de clases que tiene como eje el conocimiento de las mujeres indígenas y afrodescendientes, no requiere del «privilegio experiencial». En efecto, la pertenencia de clase, género o etnia *no* determina la ideología o las posturas políticas de las y los directamente involucrados. Quiero dejar explícitamente establecido que pese a seguir la propuesta epistemológica del esencialismo estratégico, tanto este artículo como Spivak (1987) asumen como premisa que no es nuestro origen de clase, nuestro color o nuestro sexo lo que construye las bases de nuestras luchas, sino que es más bien *la forma en que pensamos sobre la clase, el origen étnico o el género*, es decir los marcos epistemológicos de los enlaces políticos que escogemos hacer entre y dentro de nuestras luchas (Chandra Talpade Mohanty, 2008). Esta autora feminista sostiene que no son nuestras identidades sociales por sí mismas las que generan la resistencia a la hegemonía. Tampoco lo son los discursos. Los aspectos políticos e ideológicos, que conectan las luchas de los seres humanos, es lo que nos identifica como sujetos sociales. Pese a descartar el esencialismo identitario como punto de partida, y a fin de enseñar desde el punto de vista de las mujeres indígenas y afrodescendientes, una debería apoyarse, al menos en un primer momento en el conocimiento creado por estas mujeres, como expresión del esencialismo estratégico de Spivak (1987).

Hoy por hoy, pese a haberse varias veces decretado el acta de defunción del sujeto moderno kantiano y haberse denunciado el eurocentrismo y la colonialidad del saber (Edgardo Lander, 2003), estos desafíos siguen vivitos y coleantes en los salones de clase. En Venezuela, muchos cursos de las universidades están diseñados para audiencias hegemónicas en lo que tiene que ver con la clase, el género, racialización y origen étnico. Esto significa que los cursos están organizados de una forma tal (al incluir determinados autores y tener determinadas presunciones epistemológicas) que privilegia a la población mestiza de origen europea. Es decir que están organizadas alrededor del lenguaje no hablado e invisible de la población masculina blanca. Las epistemologías del sujeto moderno kantiano son formas de ver el mundo o formas de conocer, que perpetúan la posición material e ideológica del sujeto blanco.

Es justamente a través de la invisibilidad de su marco epistemológico que el sujeto masculino eurocéntrico mantiene el poder. La identidad racial blanca raramente es problematizada en los cursos de epistemología, y en los cursos de género se plantea generalmente solo el estudio de la desigualdad social derivada del sexo. Si bien la pertenencia a una clase muchas veces se tiene en cuenta, la adscripción a un grupo étnico —y la jerarquía racial que se deriva de esto— raramente se introduce. No solo esto, sino que generalmente tanto profesoras como estudiantes evitamos nombrar a la población blanca, velándola con eufemismos como las palabras «hegemonía» o «eurocéntrico» que hacen parte de un sistema de dominación racial que nombra a un grupo por su poder y exclusión. Sostengo que resulta más educativo utilizar los términos «blanco», «criollo» o «mestizo» que mencionan las asimetrías de las relaciones de poder basándose en las características de sus integrantes. En efecto, las identidades afro-descendientes e indígenas no existen sin la categoría «blanco». Cuando tanto estudiantes como profesoras hablamos de la población blanca mediante eufemismos, es como si la aisláramos del resto de la población del país. La identidad negra, percibida o real, es crucial para la creación de la identidad blanca (Michel Foucault, 1976). Basándonos en lo dicho por este autor sobre cómo se construye y funciona el racismo, se hace más fácil comprender que, en Venezuela, el ser blanco o mestizo (o latino, si queremos incluirnos dentro del esquema de racialización del norte sajón) es *no ser ni negro ni indígena*, poblaciones que solo fueron incluidas como sujetos sociales nacionales protagónicos en la Constitución de 1998. Es imperativo que las y los profesores transmitan la naturaleza relacional de las identidades sociales de clase, género y construcción racial. (Slavoj Zizek, 2004)

Muchos cursos sobre la desigualdad se organizan alrededor del lenguaje no hablado e invisible del sujeto universal, los hombres. El punto de vista del sujeto nacional hegemónico, el hombre venezolano mestizo de origen europeo, es un punto de vista privilegiado que, adicionalmente, excluye las experiencias y la construcción del conocimiento de todas las mujeres, especialmente de las afro-descendientes e indígenas. Los hombres dominan el punto de vista desde el cual ellos mismos ven al mundo, y esta perspectiva del mundo es la que domina nuestros currículums actuales.

Las epistemologías androcéntricas han estado tan universalizadas a lo largo y ancho de la academia que muchas profesoras y profesores han internalizado esta perspectiva y, sin reflexionar sobre los marcos epistemológicos, enseñan desde la perspectiva del hombre. Esto sucede porque los cánones establecidos y aceptados para la enseñanza de temas

que inclusive denuncian al racismo —abarcando en sus contenidos a las relaciones de clase, étnicas y raciales— ignoran las experiencias de las mujeres. Los libros de texto refuerzan esto al no discutir con enfoque de género, por ejemplo, las políticas de belleza o al no brindar estadísticas de encarcelamiento o tasas de desempleo —para nombrar algunas de ellas— por género, o las actitudes diferenciadas de las poblaciones que componen a la multétnica nación venezolana con respecto a la discriminación racial. No hay duda alguna de que éstos son temas importantes, pero siempre se excluye a las experiencias de las mujeres de su articulación con el racismo y la discriminación por la clase social. Para dar más ejemplos, se excluye el examen de la sexualización diferencial de las mujeres según el origen étnico o la creciente presencia del comercio sexual global de las mujeres en los medios de comunicación. Se puede decir que el cambio de la expresión «trata de blancas» por el de «tráfico de mujeres», hoy plenamente aceptado, es expresión de la lucha de las mujeres afrodescendientes e indígenas por desplazar el marco epistemológico invisibilizado de las mujeres blancas e imponer su propio marco onto-epistemológico.

CONOCIMIENTOS INSURGENTES

He descrito y enumerado estos ejemplos de conocimiento subyugado para mostrar cuántas y cuán heterogéneas son las referencias del conocimiento no hablado de la población blanca y mestiza. El conocimiento subyugado es insurgente porque confronta la forma de entender la realidad de la población blanca y en especial en Venezuela, de los hombres mestizos de origen europeo. Los cursos deben comenzar a incorporar el conocimiento insurgente de las mujeres y los hombres de color en los curriculums. Las siguientes son algunas sugerencias para comenzar la transformación curricular.

Descentrar el punto de vista del sujeto blanco

Debemos utilizar poco tiempo convenciendo a las y los estudiantes que el racismo existe. Cuando gastamos tiempo probando que el racismo es real, evitamos hablar en profundidad sobre asuntos raciales propios de nuestra sociedad y mantenemos el diálogo enfocado en aquello en que las y los estudiantes criollos están cómodos. Avanzando en epistemologías más amenazadoras, especialmente las extraídas de epistemologías raciales de las y los estudiantes indígenas y afrodescendientes, se enseña **desde** la perspectiva de la gente discriminada por su origen étnico. El descentramiento del varón criollo como centro epistemológico organizador del curso puede

ser algo muy incómodo tanto para la gente mestiza como para la gente que se identifica como afrodescendiente e indígena, pero puede ser una excelente experiencia de aprendizaje para todas y todos los involucrados. La organización del curso es parte de la lección y el curso, para ser efectivo, debe profundizar en los asuntos raciales y étnicos.

Al usar el conocimiento de las y los estudiantes indígenas y afrodescendientes para crear un curso no se beneficia solo a esta población. Se puede argumentar que los estudiantes criollos podrían beneficiarse más que todos y todas porque ellos son quienes menos experiencia tienen en entender las dinámicas del racismo. Al descentrarse lo referencial blanco, se empuja a los estudiantes blancos a moverse más allá de las preocupaciones superficiales y a prestar atención a asuntos fundamentales de la dominación racial que ellos se sentirían más cómodos ignorando.

Desmantelar la invisibilidad de la etnicidad blanca

Es imperativo que en nuestros curriculums comencemos a desmantelar la invisibilidad de ser hombre, blanco o mestizo de origen europeo. La población que se asume como «la nacional» debe ser agente transformador de su propio racismo y sexismo. No podemos seguir enseñando cursos que digan: «las y los afrodescendientes fueron esclavizados» o «en Puerto Ayacucho mucha población indígena femenina joven se prostituye». Debemos reinscribir a la gente criolla y a los hombres en la historia y decir: «la gente blanca esclavizó a la población afrodescendiente» y «hombres mestizos, criollos e indígenas hacen uso de la prostitución de las niñas indígenas». Esta rearticulación de la historia hace visible el privilegio de quienes hasta la constitución aprobada en 1998 constituían el sujeto nacional venezolano. Al promover una discusión más honesta y sencilla del racismo y del sexismo, creamos un diálogo con sujetos agentes. Todas las y los estudiantes necesitan saber lo que los diferentes grupos e individuos hicieron a lo largo de la historia. Esto también les ayuda a entender cómo cambian las cosas a lo largo del tiempo.

La identidad mestiza de origen europeo es crucial para la creación de las identidades de las personas de afrodescendientes e indígenas. El sinónimo de lo negro asociado con la esclavitud y lo blanco asociado con la libertad es algo de uso cotidiano y generalizado. Esto es un ejemplo de cómo las dos identidades se relacionan una con otra para dar lugar a su significado relacional. Otro ejemplo de esto es cómo se han creado las identidades indígenas como foráneas o pertenecientes a un pasado lejano

fossilizado vistas, además, como complementarias de la de los venezolanos de origen europeo o los mestizos que son concebidos como los nacionales. Estos ejemplos contrastantes ilustran cómo las identidades son relacionales y cómo unas dependen de las otras para derivar significado. Ser venezolano de origen europeo, mestizo o criollo es no ser un extranjero sino ser un venezolano de pura cepa. Este tipo de formación de identidad (G. W. F. Hegel, 1978) debe darse a conocer entre las y los estudiantes de forma tal que aprendan sobre la dominación racial.

Proveer modelos alternativos de ser venezolanos mestizos de origen europeo

Una vez que hayamos promovido la toma de conciencia de su propio racismo en estudiantes de origen europeo y mestizo, podemos pasar a discutir cómo parte de la población venezolana de origen europeo ha resistido contra el racismo a lo largo de la historia. Resaltar los roles de esta población es importante por dos razones. Primero, brinda a las y los estudiantes mestizos y de origen europeo un rol alternativo para identificarse. Cuando las y los estudiantes que se identifican como el sujeto nacional venezolano solo se ven en los roles de opresores (por buenas razones históricas), esta estrategia pedagógica no les ofrece alternativa alguna. Si los estudiantes de origen europeo y blancos pueden ver a integrantes de sus propios grupos haciendo algunas veces lo correcto, esto les brinda un modelo para su propio comportamiento. Al mostrarse a la gente de origen europeo resistiendo contra el racismo también se le muestra a las y los estudiantes indígenas y afrodescendientes que hay alguna gente de origen europeo con la cual se puede construir coaliciones y movimientos de lucha.

La población de indígena y afrodescendiente, sujeta de la historia

Así como es importante permitir a la población mestiza y de origen europea ser agente transformador de su propio racismo, la gente de indígena y afrodescendiente también debe ser agente de su historia. Donde hay dominación también hay resistencia. Es importante que las y los estudiantes indígenas y afrodescendientes vean a su propia gente resistiendo y cambiando las relaciones de poder basadas en el origen étnico. Más que eso, es importante para los estudiantes que se consideran el sujeto nacional típico ver a la gente indígena y afrodescendiente no solo como víctimas sino también como personas que son agentes de su propio poder e impulsores activos del cambio en la historia.

Ubicar al género en nuestro análisis de lo racial

Como enseñante que quiero promover el conocimiento del racismo, siempre incluyo un análisis de género en mis cursos introduciendo información sobre el punto de vista de las mujeres indígenas y afrovenezolanas, no solo para revelar temas adicionales sino también para proveer un análisis con enfoque de género del racismo. En general los asuntos del racismo se discuten como si existieran por fuera de cuerpos y experiencias influenciadas por el género. Casi siempre, cuando hablamos de racismo, estamos hablando de experiencias que tienen su enfoque de género y generalmente la que se hace visible es la experiencia masculina mascarando —como la experiencia universal de ambos— al hombre y a la mujer. La forma de vivir el racismo que experimentan los hombres y las mujeres es diferente. Es necesario reflejar las experiencias de las mujeres con el racismo y no dejar este tema fuera de los cursos. Por ejemplo, las diferencias en los logros educativos y en los ingresos varían significativamente por género dentro y a través de las categorías étnicas y raciales.

Incorporar el conocimiento insurgente a nuestros cursos

Al partir del conocimiento de la gente afrodescendiente e indígena, incluiremos tópicos tales como el sexismo dentro de las comunidades de color, los prejuicios y la discriminación interétnica y el racismo internalizado. Discutir muchos de estos temas se considera «sacar los trapos sucios al sol», pero nunca progresaremos en el lavado si no podemos hablar de ellos. Muchos estudiantes mestizos de origen europeo se sorprenderán al aprender aspectos del racismo de los cuales nada sabían, y muchos estudiantes indígenas y afrodescendientes sentirán catarsis al ser capaces de hablar públicamente y teorizar sobre asuntos raciales importantes que son generalmente personalizados o ignorados. Muchos estudiantes varones se darán cuenta que sus experiencias con el racismo son específicas para su género, y las mujeres afrodescendientes e indígenas podrán encontrar semejanzas con otras mujeres. Debemos comenzar a construir nuestros cursos desde las bases del conocimiento insurgente que desafía las nociones hegemónicas de raza y racismo.

CONCLUSIÓN

Esta lista de revisiones sugeridas a nuestra enseñanza solo pretende ser un punto de partida para acciones tempranas en nuestros salones de clase y para promover un diálogo creciente sobre el tema. Al proponer la

organización del conocimiento teniendo en cuenta lo racial, la etnicidad y el género intento comenzar el cambio introduciendo algunas soluciones concretas a problemas fundamentales. La hegemonía de las voces de la población de origen europea y mestizas en nuestros cursos solo se dismantelará a partir de su confrontación con otras epistemologías. Espero haber mostrado que ofreciendo simplemente más cursos sobre relaciones étnicas y raciales no es suficiente para revertir los efectos del racismo. De forma semejante, la enseñanza del racismo solo desde los ojos de los hombres tampoco es adecuado. Los conocimientos base de la población afrodescendiente e indígena, especialmente de las mujeres, son claves para informar cursos más desafiantes y radicales. Debemos estar en estado de alerta y vigilar siempre cómo estamos enseñando y cuáles presunciones epistemológicas están por detrás de esos cursos. Lo usual es privilegiar el conocimiento no hablado del sujeto universal nacional, el hombre de origen europeo y mestizo, acompañando esta estrategia pedagógica de su ofuscación. Podemos cambiar esto. A medida que continuemos examinando y reflexionando sobre cómo se crean los cursos, para quiénes, y con qué fin, comenzaremos a reconstruir los curriculums y las bases del conocimiento que reflejan el conocimiento insurgente de lo racial y del racismo. Con la transformación sobre cómo enseñamos a través de la crítica ideológica de nuestros cursos, podemos hacer un aporte a la erradicación de la dominación racial en nuestro país. La esperanza de que la educación cambia la sociedad es lo hace que la mayoría de nosotras volvamos a nuestros salones de clase cada día.

Referencias bibliográficas

- Agencia Bolivariana de Noticias y Banco Central (2007), «*BCV presentó billetes de bolívar fuerte*». Disponible en <http://www.radiomundial.com.ve/node/190987> [Consultado 12/6/2012].
- Fanon, F. ([1961] 2007). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Foucault, M. ([1976] 1992). *Genealogía del racismo. De la guerra de las razas al racismo de Estado*. Madrid: Ed. La Piqueta.
- Hegel, G. W. F. ([1807] 1978), *Fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica, México.

- Hill, P. ([1990] 1998). «La política del pensamiento feminista negro» En Navarro Marysa y Catherine R. Stimpson (1998), *¿Qué son los estudios de mujeres?*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Lander, E. (2000). «Saberes coloniales y eurocéntricos». En Edgardo Lander (editor), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES-UCV), Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- Mohanty, C. ([1984] 2008). «Bajo los ojos de Occidente. Academia feminista y discurso colonial». En *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. Cátedra, Madrid.
- Navarrete, R. (2008). S/T. Ponencia presentada en IV Jornadas de Investigación de FaCES.
- Rubin, G. ([1975] 1998). «El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política del sexo'». En Navarro, Marysa y Catherine R. Stimpson (1998), *¿Qué son los estudios de mujeres?*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Spivak, G. (1987). «Subaltern Studies: Deconstructing Historiography», en *In Other Worlds. Essays in Cultural Politics*. New York: Methuen.
- Zizek, S. (1998). «Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional» de Slavoj Zizek». En Jameson, Fredric y Slavoj Zizek Estudios Culturales. *Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires: Paidós.