



---

## Pensando o sujeito e a construção de subjetividades

---

POR MÓNICA ROCÍO BARÓN MONTAÑO

mkron@hotmail.com

### **DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO SOCIAL ATUAL**

As últimas décadas têm sido cenários de grandes mudanças sociais onde as condições de trabalho, os mecanismos de transmissão da informação, os sistemas de educação, entre outros, supõem o estabelecimento de novos métodos e estratégias de socialização e formação. Essas transformações levam em consideração um novo modelo educacional no qual é necessário propor ações que superem os processos básicos de ensino como transmissão, distribuição e reprodução dos conhecimentos, mediando outras narrativas e conhecimentos além do discurso racionalista do professor e do livro, meios culturais que por algum tempo fizeram parte das dinâmicas das instituições de ensino.

Neste contexto, no conjunto de transformações promovidas na educação, uma que desafia as dinâmicas das instituições educativas e dos seus atores é a incorporação de processos de pesquisa no cotidiano escolar. A partir da compreensão e diálogo fundamentados nas análises sobre a pesquisa em educação, abordados desde autores como Stenhouse (2007), a pesquisa é proposta como um meio para interpretar a educação em cada contexto, visando a melhorar a prática educacional e, assim, resolver problemas práticos.

A formação de professores e estudantes com fortes competências no que respeita ao desenvolvimento de processos de pesquisa, em seguida, aparece intimamente ligada a esses grandes desafios, já que pode constituir-se em um meio que favorece a identificação, formulação, análise e proposição de soluções às problemáticas que surgem no cotidiano da escola ao transformá-las em questões de pesquisa.

Posições como as abordadas por Stenhouse (1991 apud ALVES, 2003) poderiam ser consideradas como constitutivas da perspectiva que busca assumir a pesquisa como



parte integrante da natureza no cotidiano escolar e como elemento essencial que fornece à educação ferramentas para vincular-se com a sociedade, aprofundando na capacidade de produzir conhecimentos a partir de suas próprias dinâmicas sociais, culturais, políticas e econômicas:

Para Stenhouse, os professores, à medida que vão questionando suas diversas práticas, identificadas, conhecidas e analisadas através de processos de pesquisa, são os que podem efetivar intervenções no cotidiano das escolas, desenvolvendo alternativas às propostas oficiais. Essa possibilidade /necessidade, Stenhouse e seus seguidores percebem-na a partir da compreensão das diferenças culturais existentes em nossa sociedade. (ALVES, 2003, pág. 64)

Ao discutir o tema da incorporação dos processos de pesquisa no cotidiano escolar, é pertinente neste artigo fazer menção ao ensino médio por ser uma parte vital do sistema educativo, que como afirmam Caillods & Hutchinson (2001, pág. 21) “exerce um papel central nos esforços dos países para melhorar a qualidade de vida dos seus cidadãos e para competir numa economia mundial cada vez mais globalizada”.

Especificamente é indispensável fazer referência ao papel social que esse momento da escolarização tem na socialização da juventude e no desenvolvimento da sociedade. Caillods & Hutchinson propõem, acerca do necessário incremento da participação com equidade no ensino médio na América Latina, “é necessário que o ensino médio redefina seu papel específico” (CAILLODS & HUTCHINSON, 2001, pág. 21) segundo o citado pelos autores, não se pode afirmar que o papel que foi assinado a este nível, está sendo cumprido com sucesso.

No contexto destas discussões, para pensar o ensino médio é igualmente necessário considerar as mudanças na ordem socioeconômica; no mundo global "o fator da produção mais relevante para atender os desafios que este modelo representa para os jovens e para a sociedade em geral, baseia-se no conhecimento e na capacidade de adaptação a ambientes em rápida mudança" (Rodriguez, 2006, p.14), de fato, o mundo do trabalho tem sofrido muitas transformações nas últimas décadas, que não podem



ser ignoradas pelo campo da educação; o modelo de trabalho para o qual necessita ser preparado o jovem hoje deve reconhecer novas dinâmicas.

Em relação ao cenário acima, Carnoy, De Moura e Wolf (2.000, pág. 7) apresentaram uma análise da organização das escolas do ensino médio na América Latina e o Caribe, referindo que um dos desafios para os países destas regiões está “na provisão de escolas para um conjunto estudantil cada vez mais heterogêneo e a tripla função de preparar os alunos para o ensino superior, formar bons cidadãos que sejam competentes e responsáveis, e fornecer uma formação suficiente para aqueles que chegaram somente até este nível de escolarização”; portanto, é essencial que a educação afiance suas dinâmicas e estratégias para assim cumprir com os desafios planteados pela sociedade moderna à escola contemporânea.

A partir deste panorama, constata-se que as mudanças nas últimas décadas tiveram um impacto profundo na integração dos jovens na sociedade, desenvolvendo novas demandas à educação em geral e no ensino médio, em particular. Neste sentido, Bourdieu (1990) em seu artigo intitulado “a juventude não é mais que uma palavra” faz uma análise das mudanças no conceito de juventude, suas relações com a educação e as implicações que surgem nas sociedades contemporâneas, ele apresenta em sua análise a polissemia desta palavra, seu significado diverso dependendo do contexto social em que é usada e também seu papel nas disputas pela riqueza e o poder, ampliando assim a perspectiva aqui apresentada.

Mas interessa também a partir destas análises, teorizar algumas orientações que explicitem questões sobre quais seriam as características essenciais da produção de sentidos e práticas desde os jovens; e sobre qual seria seu horizonte de consciência possível, quais as formas de sua subjetivação e quais suas subjetividades; conferindo assim relevância a seu papel como sujeitos ativos na construção de seus processos de formação.

Para problematizar estes questionamentos apela-se à contextualização da relação sujeito, subjetividade e formas de subjetivação, como marcos teórico- pedagógicos que



possibilitam a incorporaco dos processos de pesquisa no cotidiano escolar dos jovens no ensino médio, como aspecto importante na conformaco de subjetividades desde a escola. Trata-se de uma abertura s discusses para afastar-se, desde uma posico crítica, em torno das diversas noes dos processos sociais de significaco e identificaco pelos quais os jovens de ensino médio conhecem e se formam desde a escola.

### **Sujeito: Uma abordagem a partir da construco social**

O campo da educao é concebido como cenrio onde convergem, entre outros, processos de socializao, aculturao e aprendizado, constituindo-se assim num produto e prtica social cujo interesse est centrado na procura constante da realizao humana. É assim como a partir deste contexto se assume que a educao no s cumpre a funo de transmisso de informao, conhecimento e contedo intelectual, als  também o lugar que promove o desenvolvimento integral de toda pessoa levando em conta sua realidade social.

Considerando a relevncia que tem a incluso do sujeito na reflexo educacional, a funo da escola se posiciona como um ato criador e dialgico no qual os jovens, como sujeitos ativos de suas dinmicas, estabelecem formas complexas de interaes pessoais e impessoais, nas quais os processos comunicativos, educacionais e culturais conformam os princípios de socializao e historicizao que permitem ao sujeito estruturar as subjetividades no cotidiano da escola.

Ao abordar a noo de jovem como sujeito, inicia-se com os pressupostos do construcionismo social e a perspectiva culturalista a partir do citado por Berger e Luckman (2001). De acordo com estes autores, todo conhecimento, inclusive o senso comum e o conhecimento mais bsico afianado a partir da realidade cotidiana, provm e é mantido pelas interaes sociais. Quando os sujeitos interatuam compreendendo que suas opinies da realidade esto relacionadas, e percebem como a realidade atua sobre a compreenso do senso comum, a percepo da realidade  reforada.



Diante desta perspectiva, a definição de sujeito proposta neste artigo e que concorda com as teorizações de Burr (1995 apud PÁRAMO, 2008) não implica a natureza de cada indivíduo independente de sua relação com os outros num contexto sociocultural determinado. No lugar de reconhecer o sujeito como separado do outro, do mundo, das suas próprias mediações, tornando-se num sujeito vazio, sem história, sem concreções; se propõe a construção da categoria de sujeito a partir da interpretação dada a sua experiência e à experiência com os outros; afirmando-se a partir dos significados coletivos na interação com outros sujeitos num contexto específico.

Desde uma abordagem culturalista, Bruner (2004) considera que não há construção do sujeito independente da própria existência histórica e cultural. A relação entre sujeito e cultura, implicada na noção de sujeito que Bruner propõe, confere uma destacada participação à cultura na construção do sujeito, na medida em que a cultura e o tempo histórico configuram a base das compreensões humanas.

No contexto das discussões sobre a categoria de sujeito, Gergen como um dos expoentes do construcionismo social, enfatiza que o mesmo sujeito e suas múltiplas maneiras de ser sujeito são construídas e influenciadas nas interações mediadas pela linguagem e que fazem sentido numa cultura determinada (GERGEN, 2006). De acordo com estas abordagens, em cada sujeito não existe um único “eu”, mas vários “eus” são construídos a partir das narrativas feitas por outras pessoas acerca de si mesmo, as quais são internalizadas nas relações sociais, nos diferentes contextos da vida cotidiana, nas falas, olhares, modos de agir e viver dos sujeitos.

Complementando essa ideia Taylor (1986 apud LOPES DE OLIVEIRA 2006) afirma que à medida que a linguagem estabelece o elo entre a ordem do psicológico e a da cultura, esta passa a ser compreendida como aspecto fundamental da constituição subjetiva da pessoa; dessa forma a linguagem deixa de figurar como uma função cognitiva para estabelecer-se num meio para a ação, “a ferramenta por excelência dos processos interdependentes de interação social e formação pessoal” como afirma Bamberg (2004 apud LOPES 2006).



Assim, o jovem como sujeito social é concebido como resultado das interações estabelecidas em um determinado grupo social (família, escola, amigos), negando qualquer caráter de continuidade ao “eu” e pelo contrário, conferindo-lhe um sentido que muda a partir dos múltiplos universos discursivos e dos processos sociais de intercâmbio simbólico.

Como é evidente a discussão acerca da categoria sujeito está bastante desenvolvida entre os pressupostos do construcionismo social e a perspectiva culturalista a partir dos postulados de alguns expoentes. Neste sentido as inumeráveis e heterogêneas práticas através das quais decorre a vida dos sujeitos, são teorizadas por alguns autores como o cenário e tempo no que se originam sujeitos, onde é possível produzir subjetividades (formas de pensar, fazer, sentir, que são construídas em algum momento sócio - histórico), fazendo possível desinvisibilizar tais modos de produção de saber e, assim, apropriar-se das “mil maneiras de caça não autorizadas nas quais o cotidiano se inventa” (CERTEAU, 1994, pág. 38). Da mesma forma, refletindo sobre a relevância das múltiplas relações que emergem no cotidiano e que influenciam na construção do jovem como sujeito social, além das relações de cognição-razão e linguagem, surgem outras como sensibilidade, corpo, emoções, desejos, tradições, sentimentos e assim por diante, relações que os configuram como sujeitos cuja história está em construção. Neste contexto é necessário referir à “*enteridad*”<sup>1</sup> do jovem, analisando-o a partir de sua experiência de vida inconstante, transformadora, complexa, conflitante e imperfeita, nas relações que estabelece com os outros, em referência a outros e por outros, isto é reconhecer no jovem um sujeito disposto ao desenvolvimento de sua subjetividade. Portanto, a *enteridad* implica o passo do individualismo ao reconhecimento da subjetividade como expressão e surgimento do sujeito histórico, social, político; relações que só são possíveis estabelecer na interação com outro, em redes complexas de intersubjetividade, cujo cenário está representado por uma sociedade muitas vezes fragmentada, desregulada e estruturalmente fraturada.

---

<sup>1</sup> Retoma-se de Michael Mafessoli (2004, apud LAVERDE, M. C.; DAZA, G., e ZULETA) o conceito de *enteridad* como expressão da totalidade do sujeito em sua complexidade, não o sujeito-razão, mas o sujeito em suas múltiplas dimensões (corpo, emoção, sentimento, razão, etc.) e nas múltiplas condições de identidade.



Sociedade na qual tem sido naturalizados não só à lógica do mercado como forma legítima da organização das relações sociais entre pessoas, regiões, países; mas todas as consequências estruturais e funcionais nas dinâmicas sociais produto dessa lógica do mercado, “como a violência, formas assimétricas e excludentes de distribuição do poder, corrupção, burocratização das instituições políticas, pobreza, a democracia como um conceito vazio e que muitas vezes esconde expressões de um totalitarismo do Estado [...]” (ZEMELMAN, 2006, pág. 19). Os diversos contextos e situações que permeiam as formas de construção do jovem como sujeito social confrontam ao sujeito na configuração de múltiplos “eus”, gerando novas maneiras de relação e organização no cotidiano. Nesses múltiplos “eus”, convergem diversas condições de identidade que conduzem ao jovem em muitas ocasiões a estabelecer relações complexas, de tensão e em muitas oportunidades, contraditórias e fragmentadas, “eus” com pertences variados e em coletivos desregulamentados (sociedade).

Este processo dos jovens de construir o mundo social e configurar seus universos do sentido, isto é, de construir sua história, torna-se assim num processo complexo, na medida em que participam diferentes coletivos sociais que emergem e coexistem e muitas vezes perdem visibilidade em diferentes tempos e espaços, coletivos de jovens que a partir de suas ideias, crenças, interesses e opiniões, conseguem influenciar grupos maiores ou menores a partir da adesão, oposição ou resistência.

Surgem assim movimentos compostos por sujeitos com múltiplas identidades fragmentadas que passam entre sua vida cotidiana na construção de sua história pessoal e sua participação em processos ligados à construção da história das redes que conformam seus cotidianos.

### **Da construção do sujeito ao desenvolvimento da subjetividade**

Nesta análise, a subjetividade, mais do que um problema suscetível de diferentes abordagens teóricas, é um campo complexo a partir do qual é possível pensar a realidade social e o próprio pensamento que surge na relação cotidiana do sujeito com essa realidade.



Ao reconhecer a realidade social como cenário que gera processos construtivos da vida social e também como o lugar onde se reformulam seus âmbitos econômicos, políticos, sociais e culturais; é possível reconhecer as dinâmicas suscitadas na articulação entre o determinado e indeterminado, o produzido e o que é viável produzir a partir dos cotidianos dos sujeitos, compendiados desde suas subjetividades.

Trata-se então de considerar o valor do objetivo e subjetivo em situações concretas onde intervém a participação de alguns elementos da natureza, diferentes daqueles tradicionalmente considerados como determinantes do comportamento humano, e que desempenham um papel importante nos processos de conformação e significação da realidade social. Isto é, através da categoria *subjetividade*, sublinhando o fato de que a realidade tem um componente constitutivo que reconhece ao sujeito de forma integral, ou seja, reconhece a sua existência material e o que converge em seu mundo interno.

Essa realidade que serve como contexto para a atuação dos sujeitos, principalmente constituída pelo mundo das coisas, das pessoas e das múltiplas relações geradas entre eles, por ter a presença e a ação do ser humano, deixa em aberto um espaço para a construção de elementos que são incorporados na própria realidade e que tem na sua determinação um forte componente subjetivo. Sobre esta trajetória, Torres (2000, p. 8) argumenta:

A categoria de subjetividade nos remete a um conjunto de instâncias e processos de produção de sentido, através dos quais os indivíduos e grupos sociais constroem e agem sobre a realidade, enquanto elas são construídas como tais. Trata-se de um conjunto de normas, valores, crenças, línguas e formas de apreender no mundo, conscientes e inconscientes, cognitivas, emocionais, volitivas e eróticas, a partir dos quais os sujeitos constroem sua experiência e seus sentidos da vida.

Nesse contexto social no qual muitas vezes o processo real da vida do sujeito é condicionado e caracterizado por interações que fortalecem a construção do “eu” interior, estabelecem-se relações que determinam o curso de certos eventos que no transcorrer do cotidiano, incorporam-se à dinâmica das relações do sujeito e, por conseguinte dificilmente são distinguíveis dentro do conjunto de fatores que, de uma



forma ou de outra influenciam a maneira de agir, pensar e se relacionar com a realidade em que o sujeito está imerso.

Sobre a relação sujeito-realidade, Foucault (1988 apud DREYFUS; RABINOW) argumenta que o sujeito não é uma essência invariante, universal e transcendental; mas alude aos modos históricos do ser do sujeito. Neste sentido, o sujeito representa os modos de subjetivação criados a partir das relações amplamente expostas nos parágrafos anteriores, e é configurado como ser social a partir da internalização-subjetivação dos saberes de seu contexto, dos discursos de verdade que o poder circula e das várias estratégias de poder que regem as suas relações, induzem sua conduta e orientam suas ações. “A subjetividade é o modo de subjetividade do exercício do saber – poder”<sup>2</sup>.

Portanto, a implantação da subjetividade e a recuperação dos sujeitos em seu enteridad passam pela reivindicação de seus verdadeiros sentidos, não como um sujeito abstrato, mas a ressignificação dum sujeito real, homem e mulher, jovens, que habitam momentos históricos complexos que precisam saber interpretar e compreender assim que possam intervier.

Embora o conceito de historia de acordo com Zemelman não tenha uma única trajetória, senão que é tomado como uma realidade complexa, indeterminada e disposta em sentidos múltiplos; a realidade é abordada a partir de um contexto histórico ao oferecer "um campo de ações alternativas capazes de criar realidades" (ZEMELMAN, 2003, pág. 9). Assim, a forma de razoamento no referente à realidade, a questão “de onde é possível ler” (razão - historia) pode ser abordada a partir da perspectiva dos sujeitos sociais que são susceptíveis de criar história.

É inegável que na atualidade não há abordagem ou momento da realidade social que possa pensar-se sem subjetividade, no entanto está presente em todas as dinâmicas sociais e em todas as áreas: tanto na vida cotidiana e nos espaços micro sociais como nas realidades macrosociais. A subjetividade se reorganiza interna e externamente na relação com o outro e com a cultura Rey (2003, 2004 apud LOPES DE OLIVEIRA).

---

<sup>2</sup> *Ibíd.* p. 231.



Considerando seu caráter estruturado e estruturante, a subjetividade “não pode ser entendida como um campo definido em termos de suas manifestações, mesmo que sejam comportamentais, condutais, de expectativas ou perceptivas, pelo contrario, se interpreta de uma forma mais profunda, a partir de sua própria dinâmica constitutiva e constituinte: isso nos leva a campos mais amplos da realidade”<sup>3</sup>.

Este modo de compreender a subjetividade está relacionado com reflexões desenvolvidas por vários autores, assim GUATTARI a define como “o conjunto de condições pelas quais instâncias individuais e/ou coletivas são capazes de emergir como território existencial *sui referencial*, em adjacência ou em relação delimitadora com uma alteridade a sua vez subjetiva”. (GUATTARI, 1994, pág. 20). O conceito de subjetividade envolve também “ao conjunto de normas, valores, crenças, linguagens e formas de apreender o mundo consciente e inconscientemente” em torno do qual é possível configurar as identidades, maneiras de ser e de operar as mudanças coletivas. “ (CALVILLO & FAVELA, 1995, pág. 270).

Com isso, a subjetividade vai além das limitações da produção econômica e dos sistemas políticos, impactando o âmbito pessoal, social e cultural dos sujeitos, é uma categoria que não se esgota no racional ou ideológico como aconteceu com as teorias clássicas; senão que se desenvolve no vasto mundo da cultura, entendida como um conjunto de representações simbólicas, de valores, opiniões e atitudes, geralmente fragmentadas e heterogêneas. Ideia que converge com a definição apresentada por SANTOS “espaço das diferenças individuais, da autonomia e liberdade que se levantam contra formas de opressão que vão além da produção e tocam o pessoal, social e cultural”. (1998, p. 123).

A relação de subjetividade com as dimensões que estruturam a vida social e com os processos históricos de longo prazo, não a configuram como uma categoria estática, pois através da interação com as relações estabelecidas no cotidiano é construída como categoria definida no tempo e no espaço, condicionado as práticas sociais e ao mesmo tempo sendo condicionada por elas.

---

<sup>3</sup> Id. *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. El Colegio de México, México, 1996. p.104.



Como fenômeno sócio-cultural dinâmico e complexo, a subjetividade é singular e histórica; se constrói e desconstrói, pode ser transitória ou permanecer ao longo do tempo, portanto, não está sujeita a uma transição progressiva ou a um único sentido.

Neste sentido JAIDAR destaca:

A subjetividade é um meio de demonstração das ciências sociais e inclui o conhecimento, as construções simbólicas e imaginárias de aqueles sabres desqualificados pelo positivismo acusando-os de não racionalistas, como são os mágicos, míticos, religioso e, em suma, todas as construções imaginarias e simbólicas que sobrevivem em todos os povos da terra, e que fazem parte de um registro que tem uma relação entre o simbólico, o social e o individual. (JAIDAR, 2003, pág. 55)

Os argumentos até aqui abordados, oferecem uma aproximação à contextualização do termo sujeito, apresentando a categoria subjetividade como referente na análise dos determinantes comportamentais internos dos jovens nas relações com seus cotidianos. É evidente que neste artigo o tema tratado não foi esgotado, mas foram abordados aspectos que serão aprofundados, pois este artigo marca o início do desenvolvimento de abordagens, análises e posições frente aos estudos do sujeito e subjetividade.



## BIBLIOGRAFÍA

- ALVES, N. (Maio/Jun/Jul/Ago de 2003). *SciELO, Revista Brasileira de Educação*. Recuperado el 15 de Junho de 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04.pdf>
- BERGER, P., & LUCKMANN, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- BOAVENTURA DE SOUSA, S. (1998). *De la mano de Alicia*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- BOURDIEU, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo/Consejo Nacional de las Artes.
- BRASLAVSKY, C. (2001). *La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad?: análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- BRUNER, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- CAILLODS, F., & HUTCHINSON, F. (2001). ¿Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina?: diversificación y equidad. En C. BRASLAVSKY, *La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad?: análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos* (págs. 21 -64). Buenos Aires: Santillana.
- CALVILLO, M., & FAVELA, A. (1995). Los nuevos sujetos sociales. Una aproximación epistemológica. *Sociológica*, 270.
- CERTEAU, M. D. (1994). *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- DE MOURA CASTRO, C., M, C., & L, W. (2.000). *Las escuelas de secundaria en América Latina y el Caribe y la transición al mundo del trabajo*. (B. I. Desarrollo, Ed.)



Washington, D.C.: Serie de informes técnicos del Departamento de Desarrollo Sostenible.

DREYFUS, H., & RABINOW, P. (1988). *Michael Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: UNAM.

GERGEN, K. (2006). *Construir la realidad. El futuro de la psicoterapia*. Barcelona: Paidós.

GUATTARI, F. (1994). *La refundamentación de las prácticas sociales*. Madrid: Letra Internacional.

JAIDAR, I. (2003). *Tras las huellas de la subjetividad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

LAVERDE, M., DAZA, G., & ZULETA. (2004). "Yo es otro". *Debates sobre el sujeto. Perspectivas ontemporáneas*.

LOPES DE OLIVEIRA, M. C. (Mai/Ago de 2006). Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: Uma revisão crítica. *Psicología em Estudo*, 11(2), 427-436.

PARAMO, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del self. *Revista Latinoameircana de Psicología*, 539 - 550.

SANTOS, B. D. (1989). *Introdução a uma ciência pós moderna*. Rio de Janeiro: Graal.

SANTOS, B. D. (2007). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. (Sexta ed.). São Paulo: Cortez.

Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza* (Cuarta ed.). Madrid, España: Morata.

TORRES, A. (2000). *Sujetos y subjetividad en la educación popular*. Bogotá: Pedagogia y saberes .

ZEMELMAN, H. (1991). *Los horizontes de la razón. Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: Anthropos.



3er Congreso Latinoamericano  
de Filosofía de la Educación



FFYL · UNAM · ALFE

ZEMELMAN, H. (2006). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. México: Siglo XXI Editores.