

Educación en la universidad desde las voces de los estudiantes: decisiones pedagógicas orientadoras

Educate at the University from the Voices of Students: Guiding Educational Decisions

<https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1155>

 Maia Acuña Zenoff¹
 Ludmila Pellegrini²
 Claudio Núñez^{2*}

¹Universidad de Málaga (UMA). Facultad de Ciencias de la Educación. Grupo de investigación Profesorado, Comunicación e Investigación Educativa (ProCIE). Málaga, España.

²Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Facultad de Humanidades. Grupo de investigación sobre Pedagogías y Escuela Pública. Resistencia, Argentina.

*Autor de correspondencia: Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Facultad de Humanidades. Grupo de investigación sobre Pedagogías y Escuela Pública. Av. Las Heras 727, 3500, Resistencia, Argentina. <https://orcid.org/0000-0001-5482-2171>; claudionunez26@hotmail.com

Para citar este artículo: Acuña Zenoff, M., Pellegrini, L., & Núñez, C. (2022). Educar en la universidad desde las voces de los estudiantes: decisiones pedagógicas orientadoras. *Papeles*, 14(27), e1155. <https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1155>

Recibido: 08 de octubre de 2021
Aprobado: 24 de enero de 2022
Publicado: 25 de febrero de 2022

Versión aprobada por pares sin diagramar



Resumen

Palabras clave

Universidad; pedagogía;
práctica docente; enseñanza;
aprendizaje.

Presentamos una experiencia de docencia universitaria que surge como propuesta de una asignatura denominada Seminario de la Realidad Educativa, correspondiente a la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), en Argentina. Esta última se encuentra destinada a la formación docente para la enseñanza en educación secundaria y superior, y para el desempeño profesional en organismos públicos y privados de educación. El sentido pedagógico fundamental que orienta la asignatura es “mirar” la educación más allá de la escuela como organización institucional formal, es decir, que lo educativo no se dirige, exclusivamente, en el ámbito de lo escolar, sino que, por el contrario, la escuela es el lugar de resonancia de lo que ocurre en otros espacios externos y como institución social se ve atravesada por problemas sociales, culturales, históricos, políticos y económicos, el cual se vuelve un espacio de proyección de posibilidades sociales, culturales y de vida. Así, este trabajo buscará poner en valor la función de la educación pública a través de las voces de estudiantes de la carrera, quienes, a partir del Seminario, trabajaron sobre diferentes aspectos que forman parte de la realidad educativa: la sexualidad, la diversidad, los feminismos, entre otros.

Abstract

Keywords

University; pedagogy;
teaching practice; teaching;
learning.

This article presents an experience of university teaching based on the proposal of the Seminar of Educational Reality, belonging to the Education Sciences course of studies at the National University of the Northeast, Argentina. This course of studies is for teacher training for secondary and higher education, as well as for professional performance in public and private educational organizations. The fundamental pedagogical sense that guides the Seminar is to “look” at education beyond the school as a formal institutional organization, that is, the educational issue is not resolved exclusively in the field of the school. On the contrary, the school is the place of resonance of what happens in other external spaces and, as a social institution, it is crossed by social, cultural, historical, political, and economic problems, thus becoming a space for the projection of social, cultural and life possibilities. Thus, this paper will seek to highlight the value of the role of public education through the voices of Education Science students who attended the Seminar and worked on different aspects that are part of the educational reality: sexuality, diversity, feminisms, among others.



1. Introducción

1.1 Prácticas subjetivas, ideológicas y políticas en la universidad

Este estudio adoptó una metodología descriptiva. Dado que el participante en este solicitó clases particulares, se aprovechó la oportunidad para llevar a cabo esta investigación y recopilar datos que describieran el comportamiento, la actitud y las estrategias de aprendizaje que el alumno utiliza en su aprendizaje de inglés. En consecuencia, solo hay un participante en el estudio y los instrumentos para recopilar datos fueron el análisis de necesidades, la entrevista semiestructurada y la observación de su desempeño en clase. Es importante mencionar que el participante tenía el propósito específico de desarrollar su habilidad para comunicarse oralmente. Por tanto, las estrategias implicadas en este estudio son para mejorar dicha habilidad.

Presentamos las valoraciones de estudiantes a partir de la propuesta pedagógica desarrollada en la asignatura Seminario de la Realidad Educativa, la cual pertenece a la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), en Argentina. La carrera se encuentra destinada a la formación de docentes para la enseñanza en educación secundaria y superior, y para el desempeño profesional en organismos públicos y privados de educación, así como para programas educacionales y centros de investigación. En particular, el Seminario es de dictado cuatrimestral y corresponde al segundo año académico de la carrera, por lo que adquiere una especial relevancia, en tanto introduce a los estudiantes en las primeras experiencias en contextos educativos reales, es decir, fuera del ámbito universitario y más cercano a las instituciones, organismos y los sujetos. Todo ello a partir de estrategias pedagógicas que invitan al desarrollo de prácticas reflexivas y críticas.

Por su parte, el sentido pedagógico que orienta la asignatura refiere a “mirar” la educación más allá de la escuela como organización institucional formal, entendiendo que lo educativo no se dirime, exclusivamente, en el ámbito de lo escolar. Al respecto, compartimos con Nicastro (2006) que se trata de “volver a mirar” la escuela como

un acto de descubrimiento y construcción y no un acto casi nostálgico de mirar el pasado, sino una mirada del presente en relación con el pasado y con lo que vendrá. A su vez, esto supone una idea de intervención, no como intrusión, sino como un reubicarse en espacios, presencias, miradas. (p. 290)

Reconociendo las experiencias y las tramas subjetivas que se tejen, la complejidad de la vida y de las vidas presentes en los contextos educativos.

De este modo, proponemos una mirada sobre la educación que se vuelve propia y subjetiva, pero que reconoce la existencia de otras miradas y modos que muchas veces se construyen en los bordes, tratándose de experiencias e historias que han sido negadas y ocultadas, pero que, a su vez, se convierten en experiencias pedagógicas alternativas.

Planteamos, a modo de hipótesis, que la escuela es el lugar de resonancia de todo aquello que ocurre fuera de ella, por lo que, como institución social, se ve atravesada por problemas sociales, culturales, históricos, políticos y económicos; pero que esto mismo es lo que la convierte en un punto de fuga donde es posible la convergencia de propuestas que trascienden los muros institucionales. Nos referimos a que todo lo que ocurre externamente a ella impacta en su interior

y la pone en un lugar siempre de reflexión y oportunidad de salirse de sus propias tradiciones, para acomodarse a los nuevos escenarios que se presentan (Frigerio, 2007; Frigerio et al., 2018).

De este modo, reconocer el carácter histórico de la institución escolar, así como la presencia de múltiples realidades, subjetividades e identidades en ella, permite desarmar las visiones positivistas que tiñeron muchas de las prácticas que ocurren en la escuela, donde los caminos hacia la formación terminaron por ser homogéneos e inflexibles. Desde esta perspectiva, se asume que educar es un profundo acto político (Frigerio & Diker, 2005) y que, por ende, debe ser transformador, motivador y acompañar a los estudiantes a vivir experiencias que los movilicen.

La propuesta de la asignatura reconoce estos posicionamientos y plantea la docencia como una práctica no neutral, sino, más bien, subjetiva e ideológica. Frente a ello, los contenidos didácticos y pedagógicos que se utilizan ya sean las bibliografías, la selección de textos, las metodologías o las dinámicas de trabajo, se encuentran atravesados por formas y modos subjetivos de comprender el mundo. Sobre ello acordamos con Leite et al. (2016) y Rivas Flores (2018) que la realidad y el conocimiento que se construyen sobre lo escolar no es algo homogéneo, sino que se configura desde posiciones de poder.

Frente a todo lo dicho, entendemos que el desafío como docentes e investigadores es hacer de la educación un lugar diferente, construido a partir del establecimiento de relaciones pedagógicas horizontales y reconociendo, como lo dijimos, otros relatos, voces, prácticas, vidas y narrativas (Rivas Flores et al., 2020a).

2. Metodología

La construcción de este trabajo se basó en la recolección de experiencias narradas por diez estudiantes que cursaron el Seminario durante el ciclo lectivo del año 2018-2019. Entre estas voces, podremos encontrar cinco estudiantes que cursaron la carrera en el Centro Regional Universitario de la Ciudad de General Pinedo, una pequeña localidad en la provincia del Chaco; y por otro lado, a cinco estudiantes de la misma carrera, pero que cursaron la carrera en el campus universitario ubicado en la ciudad capital de dicha provincia.

La recopilación de información tuvo lugar a partir de la evaluación final que estos pudieron realizar de su experiencia en la cátedra. Así fue como, a través de aplicaciones como Facebook e Instagram, contestaron preguntas tales como “¿Qué aspectos positivos del espacio pudieron destacar?”, “¿Podrían señalar algunas cuestiones que cambiarían de la asignatura o algunas sugerencias para mejorar?”, “¿Cómo han vivido la experiencia en el paso por la cátedra?”, “¿Qué se llevan consigo?”, “¿Qué impacto tuvo esta experiencia en su formación?”.

Una vez contestadas estas preguntas, con la información recabada se realizó un proceso de triangulación de datos y técnicas de obtención de información (Sirvent et al., 2006), que permitió realizar el análisis y la categorización de la información hasta su saturación: por un lado, las voces de los estudiantes (Vasilachis, 2004), y por otro, la bibliografía consultada, y finalmente las percepciones de las personas que integran el equipo docente a cargo del dictado de la asignatura. Ahora, ¿qué implican estos procesos para el desarrollo de la innovación docente? Pensamos que es una forma de innovación, es decir, recoger las voces de los estudiantes para evaluar las

propuestas docentes y producir modificaciones a estas.

Decimos un proceso de innovación porque también ocurren otros como el desarrollo mismo de la propuesta metodológica que pretende el acercamiento hacia los contextos, las instituciones y las personas implicadas en las diversas realidades, o como los temas y problemas de análisis en los distintos cursos del Seminario vinculados a las diversidades y disidencias sexuales, a los proyectos pedagógicos gestionados por organizaciones sociales y políticas o a los proyectos educativos no graduados, entre otros.

Durante el trabajo de recopilación de información, se procuró identificar los sentidos que los estudiantes habían impreso a su experiencia de formación en la cátedra Seminario de la Realidad Educativa. Pues, como plantea Leite Méndez (2021):

Es imposible desgajar, fragmentar o compartimentalizar el papel de la Universidad del sentido de la formación y de las actuaciones individuales y colectivas en contextos sociales e histórico-políticos convulsos como los que vivimos [...]. Desde estas preocupaciones intentamos abrir otras ventanas y puertas para mirar y transitar la complejidad de la formación, sin acotar o limitar al plano educativo nuestra vida, porque guarda relación con nuestra profesión o porque estamos trabajando en una Facultad de Educación o en una escuela; sino pensando hacia un proceso continuo y permanente de reencuentro con nuestra humanidad. (p. 20)

En lo que respecta a los aspectos analíticos, se pudieron reconocer categorías de aquello que resaltan en sus devoluciones y vivencias en relación con su rol de estudiantes frente a las vivencias a partir de la propuesta pedagógica del Seminario, lo cual fue insumo para construir los apartados analíticos de este artículo. Entendemos que la conjunción teoría y empiria, tal como lo propone Foucault (2000), se vuelve “una caja de herramientas” que brinda la posibilidad de comprender las voces de los sujetos desde las más variadas dimensiones y a partir de múltiples situaciones.

3. Resultados

3.1 Características pedagógicas que asume la asignatura Seminario de la Realidad Educativa y decisiones teóricas que orientan la práctica

Una de las características que asumen la mayoría de las asignaturas en la carrera de Ciencias de la Educación es el trabajo en grupos. Esto no deja de ser diferente en el Seminario, ya que los trabajos son desarrollados por grupos de hasta cinco integrantes. En el transcurso de la cursada, si bien el trabajo de los docentes es en equipo, se les asigna una cantidad determinada de estudiantes para su acompañamiento en instancias de tutorización. Una vez que los grupos se encuentran distribuidos, deben elegir uno de los problemas, o bien sugeridos por la cátedra, o bien propuestos por ellos, para poder abordarlos teóricamente y empíricamente, y realizar un informe final que pueda dar cuenta de los procesos ocurridos, incorporar aportes bibliográficos e incluir una mirada crítica del problema elegido.

Las áreas temáticas sobre las que pueden realizar el abordaje de problemas de la realidad educativa se refieren a la educación en contextos de reingreso, los movimientos sociales, la educación y la gestión social, la diversidad y disidencias, las identidades transgénero, los feminismos, entre otras. Todas ellas debiendo ser abordadas desde una perspectiva narrativa (Rivas et al., 2020b) y desde las pedagogías críticas latinoamericanas (Cossio, 2016; De Sousa-Santos, 2010; Hillert et al., 2016; Ospina & Ramírez-López, 2016; Rojas & Gualteros, 2018; Wainsztok & Cohen, 2019; Wainsztok, et al., 2015; Walsh, 2013).

La modalidad es presencial, por lo que los estudiantes asisten a clases en el contexto de la universidad y complementan la presencialidad con trabajos de campo en los que se involucran y sumergen en contextos reales. Con esto último, nos referimos a que la cotidianidad de instituciones escolares u organizaciones sociales, así como los protagonistas de estos espacios, portan y reflejan problemas diferentes en los complejos escenarios actuales por los que transcurre sus vidas.

El Seminario entiende al aprendizaje desde una dimensión profunda de lo humano, por lo que no se traduce en una única forma de diálogo, sino en un espacio donde convergen múltiples y variadas discursividades: no solo se utilizan textos académicos, sino que se recurre al cine, la música, la poesía y la cultura como otros textos y narraciones. Por ello, las actividades que se proponen, a su vez que acompañan el trabajo de campo que realizan en instituciones reales, plantean espacios transversales, entre ellos la narración de trayectorias personales y escolares en primera persona, como la de una mujer transgénero, docente de la universidad donde ocurre esta experiencia de docencia universitaria. Así, se narran historias de vidas (Rivas Flores, 2009; 2011) que no siempre circulan en el espacio académico y que intentan interpelar, sensibilizar, conmover y afectar la vida de los estudiantes desde el acercamiento a esa discursividad real y compleja.

Sobre ello, Mèlich (2006) plantea que la educación desde un sentido ético “es la no indiferencia al sufrimiento, más bien es una relación de deferencia, de responsabilidad, de compasión” (p. 17), pues la educación no puede pensarse sino como transformación, como interpelación y responsabilidad con la vida y con las demás personas. Asimismo, Marchesi et al. (2021) advierten que educar desde un sentido ético permite conocer y convivir con historias que presentan realidades, situaciones y modos de vida distintos, así como desarrollar valores de cooperación y solidaridad y construcción de las propias identidades. En definitiva, como un acto que no intenta transmitir el sentido de la vida, sino que colabora en la construcción de los sentidos que las propias personas producen en la circulación por espacios educativos.

Se propone, entonces, un tipo de conocimiento que pone el foco en las realidades particulares de los actores, junto a sus escenarios locales y cotidianos, como forma de comprensión de la cultura. Sobre ello, Rivas (2009) sostiene que el conocimiento, planteado de esta manera, se convierte en un conocimiento inductivo, alejado de la construcción de las grandes generalizaciones que caracterizan la ciencia positivista. Para ello, es preciso que, como lo señalamos, lo subjetivo, lo personal, lo particular, los sentimientos y los afectos ocupen un lugar de importancia en el aula universitaria, pues en cada vida y en cada narración están contenidos los procesos históricos, sociales, culturales y políticos de personas que prestan sus voces para

construir sentidos colectivos (Hernández Castillo, 2008).

En relación con las estrategias de comunicación utilizadas con los estudiantes, se utilizan las redes sociales (Facebook, Instagram, WhatsApp) como canales de socialización más cercanos; esto es importante para compartir información, textos, videos, así como recordar consignas de trabajo, presentaciones y socializar producciones. Son elegidas en tanto constituyen los espacios privilegiados por ellos, al mismo tiempo, se vuelve un canal que permite recuperar una lógica de justicia curricular en la enseñanza en la universidad, en la medida en que todos pueden tener acceso al conocimiento circundante. Son pequeñas acciones que también educan y recrean marcos de esperanza en un mundo desigual, tal como lo plantea De la Cruz (2016):

La justicia curricular, analizada desde la vertiente de la justicia social, como distribución, prioriza un currículo único y universal, orientado al aprendizaje de saberes que posibiliten el crecimiento humano [...] cognitivo, físico, interpersonal, emocional, e incorpora a los individuos a la vida democrática [...] También puede ser entendida como el diseño y desarrollo de estrategias educativas diversificadas [...] con base en principios de equidad. (p. 4)

De esta manera, hacer del currículum un currículum justo implica crear alternativas educativas que incorporen a las personas provenientes de sectores más desfavorecidos en la cultura escolar y social, y que hagan de su “estar en la escuela” un espacio democrático de experiencia y sentido educativo, a partir de prácticas justas y solidarias.

Ello entendiendo que la educación pública argentina, con sus avances y retrocesos, implica para nosotros un lugar irrenunciable de lucha y resistencia por un mundo más justo, de bienestar común y reconocimiento de las diferencias; también el lugar que aporta un “plus” a las culturas sociales de los miles de jóvenes que hoy asisten a la universidad pública y gratuita, y para quienes es, esta institución, la única posibilidad de imaginar un mundo mejor. Y es desde este posicionamiento que construimos una forma de hacer educación.

En el Seminario, se habilitan espacios que tienen el fin de “decir lo que no se dice”, “aprender lo que no se aprende” y deconstruir visiones que contribuyen a una mirada positivista y patriarcal del mundo. En este sentido, Derrida (1989) vincula la deconstrucción con una desestructuración o descomposición de estructuras que sostienen un determinado sistema o secuencia histórica, se refiere a de-sedimentar estratos de sentido que se encuentran ocultos bajo la objetividad constituida, por lo que se trata de inquietar para tambalear el suelo sobre el que esta estructura fue construida.

Frente a esta visión, se entiende que es la universidad el espacio de transformación colectiva de las condiciones de opresión y de construcción de mundos más justos, el cual plantea relaciones más horizontales, libres y que autoricen a tambalear las bases de viejos paradigmas educativos. Nos referimos, entonces, a intentar romper con el modelo hegemónico y patriarcal predominante en la universidad que se propone como único modelo posible de educación y de producción de conocimientos. Esto reclama, como sostiene Palermo (2010), “generar una radical reflexión acerca de dónde, para qué y para quién se imparte el conocimiento en las universidades” (p. 44).

Finalmente, la práctica pedagógica del Seminario de la Realidad Educativa se apoya en la construcción de espacios que buscan propiciar posibilidades de aprendizaje y educación, no con el acento puesto en la instrucción y en el poder docente, sino en la identidad biográfica de las personas y en sus historias de vida, a través de múltiples aristas que circulan, ingresan y salen del espacio educativo. En este sentido, la educación intenta ocurrir a través de la generación de zonas de movimiento para la construcción mediada, libre y dialógica de los vínculos de autoridad pedagógica. Compartimos con Rivas (2011) la idea de un proceso de formación concebido como apoyo y orientación del trabajo biográfico de los individuos, como la preparación de ajustes y espacios que posibilitan procesos de autoconstrucción y autoformación (Nuñez Vega, 2016). Esto es lo que entendemos como una forma de sentir la docencia, siempre como posibilidad de avance firme y escucha tranquila, tal como lo veremos en el próximo apartado.

3.2 Deconstruir la herencia: otros sentires en las prácticas docentes universitarias

Cuando se plantea la idea de “sentir la docencia”, se vuelve interesante pensar en la configuración de la propia práctica en relación con la de otras personas, en que, a la par que se ponen sobre la mesa sentimientos, también se trabaja y se produce un saber que busca volverse útil, en tanto es ese saber el que permite transformar las vivencias educativas, tanto de los profesores como de los estudiantes. Así, sentir la docencia es formar para la comprensión de que la educación no implica solo una deconstrucción individual, aunque sin intentar desconocer o anular lo propio, sino un trabajo colectivo y empático con otras formas de leer el mundo.

Construir una educación desde los sentires permite ubicar las prácticas docentes universitarias atravesadas por experiencias de militancia política, feminista y desde el colectivo de lesbianas, gais, transexuales y bisexuales (LGTB+), por lo que abrirse a estos ámbitos se vuelve, a su vez, una fuente de saber y de principios orientadores de la práctica. Desde allí, el Seminario aborda la educación con gafas violetas, con una mirada que cuestiona el capitalismo salvaje y las lógicas del “sálvese quien pueda”, y asume un compromiso con la educación crítica y emancipadora.

Sentir la docencia implica transmitir y poner en discusión la educación a la que se aspira, poner la mirada respetuosa en lo colectivo. Para ello, se vuelve fundamental concebir la universidad como un espacio de resistencia a lo ya dado o a todo aquello que se presenta como verdad absoluta, en tanto lo naturalizado puede ser cambiado, pero no desde un acto individual sino colectivo. Por esta razón, en las clases del Seminario, a la par que se desarrolla el temario, el equipo docente se deja conocer y conoce también a los estudiantes.

En la medida en que avanza el calendario académico, se entrelazan historias y experiencias de vida y de formación, lo cual ayuda a construir códigos comunes e interactuar desde lógicas educativas alternativas, con la intención de deconstruir la herencia académica, a partir de “la admiración, la deuda, el reconocimiento y la necesidad de serle fiel para reinterpretar y reafirmar interminablemente” (Derrida & Roudinesco, 2014, p. 12), porque heredamos un mundo que es preexistente y que se traduce en teorías, pensamientos, prácticas y tradiciones que nos permiten desandar el camino.

Como espacio compartido, el Seminario coloca a los docentes como lectores del mundo a través de sus propias lecturas, pero también a través de las sugerencias que los estudiantes tienen en relación con sus propias vivencias y lecturas teóricas. Se recurre así a textos clásicos como Foucault, Derrida, poemas de María Zambrano o el Facundo de Domingo Faustino Sarmiento, pero también a obras que abordan temas actuales como *Microalmas* y *La Chaco* de Juan Solá, *Cartas para la manada* de Cecilia Solá o *Les rares* de Verónica Dema y Alejandro Viedma. Estas lecturas son sometidas a debates sobre problemas en agenda como la diversidad y las disidencias sexuales, la transexualidad, la lucha histórica de las mujeres por la despenalización del aborto, la educación en contextos de pobreza o las escuelas de reingreso. Estas lecturas han servido a su vez para realizar un análisis exhaustivo de las experiencias alternativas que se han visitado en el Seminario, por ejemplo, las escuelas de gestión social. Estas se caracterizan por trabajar en conjunto con las comunidades donde se encuentran insertas. En particular, la escuela de gestión social con la que se trabaja depende del Movimiento Territorial Liberación (MTL) y se encuentra en la provincia del Chaco, en el norte de Argentina. La escuela se encuentra ubicada en el barrio Mate Cosido, de la ciudad de Resistencia, es una escuela surgida de luchas y movimientos sociales que procura construir aquello que queda cuando las crisis sociales, económicas y políticas arrasan.

Desde el Seminario, se seleccionan estas experiencias porque suponen la oportunidad de acercarse a otras realidades sociales que, junto con la bibliografía sugerida, permiten su abordaje desde una mirada, se espera, más profunda y empática.

3.3 La experiencia de la asignatura a través de las voces de los estudiantes

Este apartado intentará poner en palabras aquello que a los estudiantes les sucedió desde el punto de vista de la experiencia con la propuesta planteada en la asignatura. Se tratará de entender aspectos referidos a ¿cómo viven la asignatura?, ¿cuáles son las percepciones que han tenido durante el trayecto de formación?, ¿cómo impactó en su formación el transcurrir de la asignatura? Sobre ello, Larrosa (2003) sostendrá:

La experiencia es eso que me pasa [...] lo cual supone un acontecimiento [...] y el pasar de algo que no soy yo. Y algo que no soy yo significa también algo que no depende mí, que no es una proyección de mí mismo [...] un acontecimiento exterior. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí, o en mis palabras, en mis ideas, en mis representaciones, sentimientos, proyectos, intenciones, o en mi saber, en mi poder, en mi voluntad donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar [...] el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, de pasaje, de recorrido; una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y me transforma. (pp. 45-47)

Así, el Seminario busca que tanto docentes como estudiantes se conviertan en territorio de paso, es decir, que puedan dejar un relato desde sus experiencias para los que vendrán y que en ese "boca a boca" sus vivencias vayan construyendo nuevos discursos en los pasillos universitarios, valorando el posicionamiento que asumen frente al conocimiento al entrar en contacto con lo que hemos llamado contextos reales. Nos referimos a las personas y sus voces, sus propias vidas y las de otros, en definitiva, que sus experiencias en este espacio de formación planteen la

posibilidad de pensar en otros vínculos pedagógicos, tal como lo plasmamos en los siguientes subapartados.

3.3.1. De los vínculos pedagógicos horizontales en la Universidad

Lo vincular nos remite a la experiencia construida en y con la mirada de otras personas, en tanto en lo experiencial subyacen formas de mirar más allá, hacia afuera y descubrir al otro, pero también de mirarse a uno mismo desde otros para poder mirar juntos. Entonces, lo vincular alude a esa experiencia de descubrirse a partir de otras miradas. De igual modo, no se trata de mirar para atrapar y clausurar; por el contrario, lo vincular se refiere a una mirada amable y generosa de aceptación de las diferencias y riquezas propias de las identidades que atraviesan a los sujetos insertos en un contexto social y político determinado. Desde este lugar, el Seminario intenta construir una mirada colectiva que aspire a una visión común y a un espacio en comunidad.

Skliar (2002) afirmará que es, justamente, la presencia de otro, antes ignorado, silenciado, aprisionado, traducido, de diferentes espacialidades y temporalidades lo que irrumpe, inesperadamente, y moviliza todo aquello que era experimentado como propio. Esto sucede tanto desde la docencia que habilita los espacios de irrupción como desde la vivencia de los estudiantes que se autorizan a construir con el equipo docente esas miradas entre iguales. Tal como lo planteaba un estudiante del campus Resistencia:

Los profesores no se posicionaron en el típico rol de docentes autoritarios y portadores de conocimientos, sino que lograron en las clases un clima ameno, horizontal y una interacción entre iguales, por ejemplo, en el Seminario la Educación de las Otras. Eso lo valoro mucho.

Vemos, así, que trazar la docencia desde la construcción de vínculos más democráticos y horizontales permite a los estudiantes aprender en climas más “amenos” en las clases, que proponen una interacción entre iguales en la que todos los posicionamientos ideológicos, así como los sueños y las luchas, son válidos. Frente a ello, puede sostenerse que educar en la universidad no involucra, simplemente, un cambio de estructuras, una reorganización de contenidos curriculares o el abordaje de problemas sociales vigentes, sino que se trata de aspirar a una transformación educativa necesaria en la que los estudiantes puedan sentirse cómodos, y asumir también el compromiso de esa transformación.

Los vínculos pedagógicos en el Seminario se asientan en prácticas de libertad que cuestionan las propias concepciones sobre la educación. En cuanto a esto, una estudiante de la sede Pinedo destacaba que el Seminario se volvió un espacio de “desenvolvimiento respetuoso para debatir y cuestionar” y que esto “no se lograba ver siempre, ya que muchos profesores vienen con un discurso de igualdad y respeto, pero, si no pensamos como ellos, tenemos consecuencias negativas, ya sea en las notas y hasta, incluso, en el trato diario”. Por ello, se sostiene la idea de formación como vinculación respetuosa, como unión y tejido que confiere a la experiencia pedagógica en la universidad situaciones de enlace y desenlace, de alejamiento y destierro, en

que los estudiantes pueden extraviarse, pero, sobre todo, encontrar sentidos nuevos a sus propios procesos de formación universitaria. Así lo expresaba un estudiante: “Los profesores me transmiten confianza y me tienen paciencia para que pueda sentirme más cómodo [...], permiten que compartamos momentos fuera de la institución con ellos como si fuéramos todos compañeros”.

Sin embargo, educar no solo implica transmitir confianza y trabajar la paciencia, sino que debería ser una oportunidad para invitar a los estudiantes a atravesar procesos de incomodidad constante: incomodarse con las visiones sobre la realidad y la educación que les han sido inculcadas en los diferentes ámbitos escolares, incomodarse frente a las injusticias del mundo y frente a las verdades absolutas, incomodarse frente a la información socializada por los medios de comunicación y por los libros. En este sentido, las lógicas de comodidad, presentes en muchas prácticas docentes universitarias, no contribuyen a la generación de aprendizajes, sino que, más bien, mantienen el statu quo vigente, que no cuestiona, transforma, ni educa.

3.4 La educación más allá de lo escolar: experiencias que atraviesan los ámbitos universitarios

En las clases del Seminario, se trabajan y discuten problemas que están presentes en la agenda pública. De igual modo, muchos temas se desprenden y continúan profundizando a partir de conversaciones con los estudiantes acerca de aspectos que les generan interés como protagonistas de la realidad social. Entre ellas podemos encontrar las trayectorias educativas de personas que forman parte del colectivo social de la diversidad y disidencia sexual, la educación en contextos de pobreza, las escuelas de reingreso o los proyectos educativos que desarrollan las escuelas públicas de gestión social. Así, desde este espacio pedagógico, se tiene la convicción de que lo escolar no puede limitarse, únicamente, a la transmisión de contenidos presentes en el currículum escolar, y desconocer la complejidad de esa realidad social, cultural, económica y educativa propia de los contextos actuales en Argentina, América Latina y el mundo. Por el contrario, se aspira a que los estudiantes puedan reconocerse e identificarse desde la educación pública, a partir de un acercamiento a lo “real” como una experiencia que aporta a su formación y que ayuda a tocar temas que, en ocasiones, suelen ser tabúes en los ámbitos académicos, tal como lo plantea una estudiante de la sede Pinedo:

Fue la primera vez que salimos del contexto áulico y pudimos presenciar otras realidades que, por cierto, se volvieron experiencias que nos ayudaron, y mucho, en nuestra formación profesional. Salir de esa normalidad de la que estamos acostumbrados es fundamental si queremos empezar a estar inmersos en la realidad educativa, tal cual se presenta en muchos contextos. Dentro del Seminario tocamos temas muy crudos que, normalmente, nadie trata en las instituciones. Por eso, que los pongan a debatir es increíble y sumamente valioso.

Vemos que la intención de trabajar con temas que atraviesan tanto la universidad como otros contextos educativos permite que los estudiantes puedan convertirse, simultáneamente, en personas empáticas, activas, críticas y mediadoras para la transformación de paradigmas

educativos más flexibles, comprometidos y sensibles frente a los múltiples problemas sociales que atraviesan el sistema educativo actual. Frente a ello, seguir sosteniendo un currículum positivista, creemos que solo perpetúa la compartimentalización de las realidades y los conocimientos, a la vez que des-subjetiviza y deshumaniza otras historias también válidas, por lo que contrariar esa lógica es sumamente necesario. Tal como lo sostienen y defienden intelectuales críticos latinoamericanos como Quintar (2004, 2005, 2018) y Zemelman (2010).

Asimismo, es posible contrariar la lógica capitalista a través de la des-naturalización de las teorías, entrar en debate con los autores, imprimir las propias miradas en los textos, construir conceptos propios y, fundamentalmente, humanizar los vínculos que se crean en la educación, pero, sobre todo, en el ámbito universitario. Esta práctica es valorada por los estudiantes, y así lo resaltaba una estudiante perteneciente al campus Resistencia: “El Seminario hizo que entendamos la realidad viéndola con nuestros propios ojos y no tanto por medio de la lectura, la cual suele ser aburrida, leer no motiva tanto como la práctica”.

En esta misma línea, otra estudiante de Pinedo señalaba:

Lo que me pareció muy bueno es que no piden un análisis de la teoría detallada, sino que nos permiten (y nosotros debemos autorizarnos) a generar nuestras propias opiniones. Eso sí, con la ayuda de los autores, pero no siguiendo sus teorías como si fueran verdades incuestionables. Este ida y vuelta entre la práctica y la teoría, de la que habla la estudiante, así como la posibilidad de que se reconozcan a ellos mismos como constructores de sus propias teorías, se fundamenta en una tarea diaria vinculada a un hacer docencia y universidad que colabore en la sensibilización, la desnaturalización y la adquisición de herramientas formativas que permitan a futuros docentes en Ciencias de la Educación, no solo nutrir y construir un discurso profundo y personal, sino también comprender otras condiciones de vida y abordarlas con la empatía y el compromiso que la experiencia lo requiera.

Por otro lado, un estudiante señala la importancia de estar “más informado”, refiriéndose a los temas presentes en la agenda pública o a aquellos que no están, pero que también atraviesan las realidades de múltiples colectivos y organizaciones con las que, posiblemente, como futuros docentes deben abordarlas. Esto decía: “Gracias a la cátedra estoy más informado y ¡qué necesario es! Acá desarrollamos temas acerca de las identidades transgénero, por ejemplo, y aunque se habla mucho por redes sociales y medios de comunicación, yo sabía muy poco o casi nada”.

Así, dar herramientas de acceso a otras realidades propone, desde esta perspectiva, trabajar en una educación transformadora, en tanto el estudiante se vuelve sujeto activo de su propio desarrollo, lo cual coincide con Parra (2018), citado en Pacheco et al. (2020), quien plantea que la universidad debe ser asumida como un instrumento de cohesión social, así como de integración democrática y como fundamento para incentivar los valores y el respeto a la diversidad cultural en el alumnado.

“La educación de las otras”: espacios universitarios que transforman

Sostener que la educación no se encuentra sesgada, únicamente, hacia una mirada de lo escolar,

sino más allá de ella, implica poner sobre la mesa nuevas visiones, puntos de vistas, posicionamientos y formas de exploración de alternativas escolares que aspiren a la transformación de los espacios donde la educación sucede. Las experiencias y los temas que se trabajan en la asignatura se hace a través de series, documentales y entrevistas, así como de estrategias específicas como conversatorios, seminarios de lecturas y cine debate. Ejemplo de estas estrategias son las jornadas denominadas “La educación de las otras”.

Dichas jornadas fueron organizadas a partir de la exposición, en primera persona, de escritores y militantes del movimiento del colectivo LGTB+. Se realizaron conversatorios e intercambios con personas invitadas y expertas en las líneas temáticas mencionadas. Al tener esta jornada el carácter de seminario taller, los estudiantes desempeñaron un lugar central en relación con la producción de conocimientos teóricos y empíricos acerca de los problemas abordados, a partir del “ida y vuelta” con las personas invitadas, abriendo ronda de preguntas y poniendo sobre la mesa líneas disparadoras de debate.

Por su parte, las voces de los protagonistas fueron socializadas en el grupo total de participantes a modo de conversatorio, de modo tal que esta práctica se constituyó en una experiencia compartida de aprendizaje, intercambio de ideas, discusiones, reflexión y producción de conocimientos sobre los problemas educativos abordados. El equipo docente cumplió el rol de coordinación y guía, en busca de la implicación, la sensibilización y la reflexión de los estudiantes. Esto fue apreciado por una estudiante del campus Resistencia, quien compartía en su evaluación de la asignatura lo siguiente:

Me encantó el clima de debate y reflexión que se llevó a cabo durante toda la cátedra, la sensibilidad con la cual se trataron los temas y la transmisión siempre abierta y sincera de todas las ideologías que pudieran haber surgido en medio de las conversaciones. Es un aspecto fundamental para la construcción de un espíritu crítico [...] Por eso la experiencia la viví como transformadora y pasional. Transformación porque puedo ver más allá, ser más sensible y también para comprometerme con el otro, con lo que le pasa. Pude darme cuenta y tomar conciencia. Y pasión porque la motivación que se genera en todo el recorrido es significativa [...], tuve la oportunidad de palpar la realidad concreta.

Desde la docencia y la tarea de formar a futuros docentes, vemos en relatos como estos la importancia de “dar a leer” el mundo, para ayudar a pensar y construir un pensamiento crítico. Para ello, se vuelve fundamental que esta lectura del mundo y esta sensibilidad para hacerlo sea desde miradas atravesadas por las perspectivas de géneros y sexualidades. Ello en tanto no se puede dejar de reconocer que el trabajo del profesor, en general, pero del universitario en particular, es, en el mejor de los casos, un puente de problematización de ese mundo y que, en tiempos de capitalismo salvaje, se vuelve valioso contar con miradas que cuestionan las lógicas del “sálvese quien pueda” que este propone. Las cuestiones de género no quedan exentas de esa perversidad y la violencia con la que este sistema expulsa a múltiples colectivos y disidencias.

Desde este lugar, educar se vuelve algo más que transferir conocimientos; implica crear la

posibilidad de construir saberes diversos y posibilitar la escucha intempestiva del otro o, como lo resaltaba la estudiante, “comprometerse con lo que le pasa al otro”. Para que esto ocurra, es imprescindible revisarse, pensarse y alojar la posibilidad de comprender que el educador es un sujeto de deseo, atravesado por la sexualidad. Es comprender también que los estudiantes son sujetos deseantes y habitan un cuerpo, por lo que cuestionar la idea de que mente y cuerpo son compartimentos estancos y que la relación con el conocimiento y los saberes son neutrales es una tarea para seguir desarrollando, en el mejor de los casos, desde espacios de hospitalidad.

4. Resultados

4.1 La universidad como un espacio de hospitalidad

Para que la educación sea emancipadora y construya lugares más justos donde habitar las historias de vida, se vuelve imprescindible crear espacios que permitan a los estudiantes reflexionar sobre los imaginarios que han atravesado históricamente su formación. Ahora, sobre ello, ¿cómo hacerlo posible?, ¿cómo habitar el mundo universitario y fundirlos en otros tipos de formación?, ¿cómo alojar la otredad y construir espacios pedagógicos más horizontales? Quizá la respuesta está en las formas de hospitalidad que pueden circular en el ámbito universitario. En tanto aprendizaje con otras personas, la universidad se vuelve un espacio de hospitalidad, una espacio de acogida, en términos de Mèlich y Bárcena (2014), que adquiere centralidad, desde una “ética de la hospitalidad”, de bienvenida al recién llegado, en el sentido de natalidad, de aparición del otro como radical novedad; pero también de la universidad como lugar en constante reconfiguración de identidades que llegan y que traen consigo mundos construidos en esferas más íntimas y privadas: la familia o el paso por las primeras instituciones sociales y educativas.

Hay, en los espacios universitarios, una irrupción que es inesperada, sensible, irreductible y no re-apropiable en el encuentro con la existencia del otro, inspirada a partir de otra voz, que lee ella misma un texto ajeno al poema del propio cuerpo, al teatro del propio gesto, pero que, al mismo tiempo, acoge historias y las interpela (Derrida, 2006, p. 25). Se cuestiona, entonces, a partir de esta idea, la normalidad construida a lo largo de las historias de formación y las verdades incuestionables; por ello mismo, el Seminario pretende construir otras formas de pensar la educación desde esa otredad y esa hospitalidad. Al respecto, un estudiante de la sede Resistencia expresaba, en relación con la pregunta “¿Qué aspectos positivos del espacio podés rescatar?”:

Valoro que nos brindan la oportunidad única en la visita al barrio, es una experiencia concreta sobre el campo de trabajo, de poder encontrarnos con otras miradas y escuchar otras voces. Como experiencia me llevo cosas hermosas, logré sensibilizar con muchas cuestiones de las que antes siempre esquivaba solo por el hecho de no comprender o no conocer. Hoy entiendo que más allá de que no simpatizo con la totalidad de cuestiones abordadas, es muy importante ponerlas en debate, descubrirlas, comprenderlas, conocerlas, escucharlas.

Sobre la idea de experiencias pedagógicas de cercanía y hospitalidad, un estudiante de la sede Pinedo resaltaba:

Me llevo cosas significativas que contribuyeron a cambiar mis pensamientos, conceptos y proyectos de vida [...] Esta asignatura me permitió considerar cuestiones como que, para avanzar como sociedad, cada uno desde su propio lugar debe luchar para dejar de lado ese sistema binario, impuesto por el sistema y reproducido por la sociedad, que encasilla en categorías “normales y diferentes”; también a valorar y respetar a otras personas tal y como son. Lo más importante, que como futuros profesionales de la educación debemos entender al otro, su realidad, sus necesidades y posibilidades, y brindarles toda nuestra contención y apoyo.

Estos relatos evidencian muchas de las finalidades explícitas en el Seminario de la Realidad Educativa y retoman la idea planteada por Skliar (2002) respecto de la necesidad de trabajar en espacios educativos que retornen la mirada más hacia la literatura que hacia los diccionarios, más hacia los rostros que hacia las pronunciaciones, más hacia lo innombrable que hacia lo nominado. Y seguir desalineados, desencajados, sorprendidos, para no seguir creyendo que “nuestro tiempo”, “nuestro espacio”, “nuestra cultura”, “nuestra lengua”, “nuestra mismidad” quiere decir “todo el tiempo”, “todo el espacio”, “toda la cultura”, “toda la lengua”, “toda la humanidad. (p. 96)

5. Conclusiones

En este artículo, se retomaron relatos de estudiantes que han cursado la asignatura Seminario de la Realidad Educativa durante los ciclos lectivos 2018 y 2019, como formas de construir espacios de reflexión y criticidad en la universidad. Desarrollamos pensamientos y experiencias en torno al trabajo en la asignatura que plantea la necesidad de pensar en una educación que pudiera abrazar otras miradas y diversidades. Para ello, se construyeron espacios pedagógicos que pusieron en valor el posicionamiento crítico de los estudiantes, y así lograron reconfigurar las ideas tradicionales vinculadas a la educación en la educación superior.

En esta misma línea, el Seminario desplegó, y continúa desplegando, dispositivos pedagógicos que cumplen con tales propósitos. Algunos de los que se abordaron en este artículo estuvieron vinculados al acercamiento hacia los contextos en los que se desenvuelven las escuelas de los movimientos sociales, las escuelas de reingreso y las trayectorias educativas de mujeres transgénero, lo que evidencia que uno de los rasgos que caracterizan este espacio pedagógico radica en la importancia de proporcionar opciones educativas alternativas, propias de los escenarios del siglo XXI.

La propuesta de este trabajo consistió en compartir otros espacios universitarios posibles para pensar, reflexionar y producir conocimientos, así como reconocer la potencia de las experiencias educativas que se gestan en los “bordes del sistema”, como respuesta a la hegemonía imperante.

También problematizar los procesos políticos, económicos y globales y regionales, propios de la emergencia de los movimientos sociales en América Latina y en el país.

Asimismo, persiguió que las voces de los estudiantes emerjan, hablen y digan “su” verdad, en tanto se sostiene un hacer pedagogía desde la escucha y el decir de las voces y vidas silenciadas (Brailovsky, 2019). Los aspectos que ellos valoraron se relacionaron con la escucha y el sostén de sus convicciones, posturas y vivencias, así como con las maneras a través de las cuales se permitieron construir sus propias verdades, en contacto con múltiples protagonistas de la realidad educativa. Esto evidenció la importancia de tener contacto con una educación más humana y hospitalaria.

En esta misma línea, este artículo invitó a trabajar la horizontalidad de los vínculos, el acceso al conocimiento y el despliegue de discursividades propias y circundantes, y así permitir la mirada hacia una educación más justa y cercana. En esta experiencia, importó la autorización del propio discurso y quitarse de encima las miradas positivistas de la educación, inventar prácticas acordes con las demandas y necesidades de las personas que llegan a la universidad pública atravesadas por escenarios contemporáneos complejos.

Las oportunidades de ir y venir entre la práctica, las teorías, las experiencias personales y de formación han sido fundamentadas en la lucha cotidiana de un “hacer” universidad y un hacer docencia como aporte a la sensibilización, la desnaturalización y adquisición de herramientas formativas que permiten a los futuros docentes en Ciencias de la Educación comprender otras condiciones de vida, realidades y experiencias de educación desde un abordaje y un compromiso empático con esta.

Finalmente, la docencia se configuró, desde este espacio de formación, a partir de una militancia cotidiana, feminista, diversa y, sobre todo, desde una militancia política universitaria que bregue por el derecho a la educación y el acceso a la universidad pública y gratuita de todos quienes deseen eso como proyecto de vida. Esto se vuelve posible a partir de la asunción de compromisos que se materializan en acciones que dan lugar a una educación crítica y emancipadora.

Educación en la universidad, así, consiste en desarrollar prácticas democráticas y transformadoras, que cuestionen permanentemente las propias concepciones sobre el mundo y la realidad, y a su vez que permitan vivir y habitar a la universidad entendiendo la responsabilidad que esta ocupa como institución social: la de contribuir a la transformación social. La cuestión, como indica Palermo (2010), radica en encontrar las formas para articular las prácticas de resistencia e insurgencia con las prácticas teóricas y discursivas, en el convencimiento de que, mientras el aparato académico no se modifique a sí mismo, la búsqueda transformadora puede convertirse en una peligrosa retórica vacía, que no respondería a los principios éticos con los que nos guiamos.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Referencias

- Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía (entre paréntesis)*. Noveduc.
- Cossio Moreno, J. A. (2016). *Pedagogías y didácticas críticas latinoamericanas: La obra de Paulo Freire y Estela Quintar* [tesis de grado, Universidad de Medellín].
<https://repository.udem.edu.co/handle/11407/3492>
- De la Cruz Flores, G. (2016). Justicia curricular: Significados e implicaciones. *Sinéctica*, (46).
<http://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/616>
- De Sousa-Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Derrida, J. (1989). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía: La retirada de la metáfora*. Paidós.
- Derrida, J. (2006). *La Hospitalidad*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Derrida, J., & Roudinesco, E. (2014). *Y mañana, qué...* Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica
- Frigerio, G. (2007). Los bordes de lo escolar. En S. Duschatzky y A. Birgin (comps.), *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia* (pp. 109-126). Manantial.
- Frigerio, G., & Diker, G. (2005). *Educación: Ese acto político*. Del Estante.
- Frigerio, G., Korinfeld, D., & Rodríguez, C. (coords.) (2018). *Saberes de los umbrales: Los oficios del lazo*. Noveduc.
- Hernández Castillo, R. A. (2008). Renato Rosaldo: Ensayos en antropología crítica. *Alteridades*, 18(35), 141-144. <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/218/217>

- Hillert, F., Suárez, D. H., Rigal, L. & Ouviaña, H. (2016). *Pedagogías críticas en América Latina: Experiencias alternativas en educación popular*. Noveduc.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Leite Méndez, A. E. (ed.) (2021). *Narrativas sobre evaluación: Voces implicadas para re-visar, reconocer y re-crear otros caminos*. Universidad de Málaga.
- Leite Méndez, A., Cortés González, P., & Rivas Flores, J. I. (2016). Narrativa y creatividad en la universidad: ¿Es posible transitar otros caminos en la enseñanza y el aprendizaje? En Pablo Cortés González & María Jesús Márquez García (eds.), *Creatividad, comunicación educación: Más allá de las fronteras del saber establecido* (pp. 151-164). Universidad de Málaga.
- Marchesi, A., Blanco, R., & Hernández, L. (coords.) (2021). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Mapfre. <https://panorama.oei.org.ar/avances-y-desafios-de-la-educacion-inclusiva-en-iberoamerica/>
- Mèlich, J. C. (2006). *Transformaciones: tres ensayos de filosofía de la educación*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Mèlich, J. C., & Barcena, F. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela: Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Homo Sapiens.
- Núñez Vega, C. (2016). Pensar los márgenes como contextos de posibilidad educativa. En P. Cortés González (coord.), *Grietas y luces: Experiencias contra la marginación social, desde la educación, la ciudadanía y la justicia* (pp. 165-179). Zambra.
- Ospina, H. F. y Ramírez-López, C. A. (comps.) (2016). *Pedagogía crítica latinoamericana y género: Construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos*. Siglo del Hombre.
- Pacheco Ruiz, C. M., Niebles Núñez, W. A., & Hernández Palma, H. G. (2020). Transformación social a partir de la educación en el aula. *Revista Espacios*, 41(9). <https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/20410905.html>
- Palermo, Z. (2010). La universidad latinoamericana en la encrucijada decolonial. *Otros Logos*, 1, 43-69.
- Quintar, E. (2004). Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en América Latina. En Irene Sánchez Ramos y Raquel Sosa Elizaga (coords.), *América Latina: Los desafíos del pensamiento crítico* (pp. 180-204). Siglo XXI.

- Quintar, E. (2005). En diálogo epistémico-didáctico. *Revista Voces y Textos*, 96. 1-18.
- Quintar, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica: las paradojas del decir y del pensar. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12(13). <http://dx.doi.org/10.24215/23468866e040>
- Rivas Flores, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad: Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J. I. Rivas Flores y D. E. Herrera Pastor (coords.), *Voz y educación: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36). Octaedro.
- Rivas Flores, J. I. (2011). Historias de vida y emancipación: subjetividad, conflicto y cambio social. *Diálogos: Educación y Formación de Personas Adultas*, 3(67), 5-9.
- Rivas Flores, J. I. (2018). Descolonizando la formación del profesorado: buscando sentido en la transformación social. *Espacios en blanco, revista de educación*, 28(1). 13-32.
<https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/76>
- Rivas Flores, J. I., Márquez García, M. J., García López, M., & Calvo León, P. (2020a). Perspectiva decolonial de la investigación educativa y social: Rompiendo con la hegemonía epistemológica. En J. M. Sancho Gil, F. Hernández, M. L. Montero Mesa, J. de Pablos Pons, J. I. Rivas Flores y A. Ocaña Fernández (coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 81-94). Octaedro.
- Rivas Flores, J. I., Márquez García, M. J., Leite Méndez, A., & Cortés González, P. (2020b). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 46-62. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Rojas Hurtatiz, C. F., & Gualteros Bolaños, C. H. (2018). *Pedagogías críticas latinoamericanas: Una aproximación teórico-conceptual* [tesis de grado, Universidad Pedagógica].
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11354>
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S. y Lomagno C. (2006). *Revisión del concepto de educación no formal*. Universidad de Buenos Aires.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías: O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, 23, 85-123. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300007>
- Vasilachis, I. (2004). Prólogo. En R. Sautu (comp.), *El método biográfico: La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores* (pp. 17-20). Lumiere.
- Wainsztock, C. y Cohen, G. (2019). Pedagogías orilleras. *Revista Movimiento*, 9.
<https://www.revistamovimiento.com/educacion/pedagogias-orilleras/>
- Wainsztock, C., Grimberg, D., Brandariz, C., Bustamante, L., & Carbone, S. (2015). *Pedagogías latinoamericanas* [ponencia]. XI Jornadas de Sociología, Buenos Aires, Argentina.

<https://cdsa.aacademica.org/000-061/121.pdf?view>

Walsh, C. (ed.) (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala.

Zemelman, H. (2010). Sujeto y conciencia histórica como ángulo de construcción del conocimiento. En *Aspectos básicos de la propuesta de la conciencia histórica (del presente potencial)* (pp. 18-57). Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.