

Hablar de “Pedagogías”: un gesto discursivo afectado/afectante para el enclave local

Maria Marta Yedaide(1)

Resumen

Este ensayo se presenta como una suerte de diálogo diferido, y en cierta manera también dislocado, respecto de la narrativa construida en el Seminario de posgrado sobre *Epistemología de la Didáctica* a cargo de la gran profesora, extraordinaria maestra, Alicia Camilloni(2). Por supuesto propone respecto de este relato una particular interpretación—que dialoga en concomitancia con el recorrido oportuno de mi tesis doctoral— así como una leve irreverencia que constituye el gesto obligado en la honra a un gran maestro. Creemos que ante la inmensidad de la figura de Alicia Camilloni, no hay homenaje de mayor justicia que aquel que se apoya en la solidez de su pensamiento a la vez que se atreve a resignificarlo. Tomamos del cuento del maestro alfarero que Eduardo Galeano ha hecho famoso(3) la vocación por una exégesis que, signada en primer lugar por la gratitud, se tense no obstante hacia el reconocimiento

Summary

This essay proposes a sort of delayed, and somehow displaced, conversation with the narrative constructed during the postgraduate Seminar on the *Epistemology of Didactics* delivered by Alicia Camilloni(4)—this great, extraordinary teacher. It involves a particular interpretation of such story—interwoven with the insights stemming from a Doctoral research program—and a mild irreverence which must be read as a mandatory gesture to honor a true teacher. We believe that in the face of Camilloni’s monumental career, homage must be paid by taking full advantage of her production and assuming the risks of reinterpretation. From Galeano’s famous tale about the pottery master and apprentice(5) we adopt both gratitude and defiance—the true conditions of interrupted transmission (Hassoun, 1996) and a clear necessity at a time when social/cognitive justice is still pending.

de nuevos horizontes de sentido. Este desplazamiento hermenéutico no sólo constituye el corazón de la transmisión interrumpida (Hassoun, 1996) sino que supone una obligación ética hacia la continuidad de la búsqueda de las condiciones epistemológicas que garanticen crecientes grados de bienestar y justicia social/cognitiva (Santos, 2010).

Palabras clave: Pedagogías; Didáctica del Nivel Superior; Potestad discursiva; Afectación sensible

Key Words: Pedagogies; Higher Education Didactics; Discursive authority; Sensitive affection

Fecha de Recepción: 10/08/2018 Primera Evaluación: 25/08/2018 Segunda Evaluación: 01/09/2018 Fecha de Aceptación: 15/09/2018

Los orígenes de la inquietud

El Seminario de *Epistemología de la Didáctica* se enhebró oportunamente con un recorrido de exploración del territorio de la educación a propósito del desarrollo de una tesis doctoral(6). Originalmente inscrita en la Nueva Agenda de la Didáctica o NAD (Litwin, 1996), la investigación en curso hacía necesaria la recapitulación de los marcos significantes de la enseñanza y recuperaba la influencia del legado que podríamos llamar rioplatense—adjudicable a la producción fecunda de un grupo de grandes figuras que incluye a Alicia Camilloni—en términos de la ruptura del maridaje entre enseñanza y aprendizaje, el interés en las buenas prácticas de enseñanza (Litwin, 2008) y la reinscripción de las dimensiones éticas y políticas en los debates sobre la educación. Esta postura—decisiva en la configuración de las investigaciones nucleadas en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales y la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades, UNMDP—propiciaba con claridad la alusión al campo de la Didáctica (y a la Didáctica del Nivel Superior específicamente) como la fuente disciplinar de la cual abreviar. Sin embargo, este paisaje discursivo local era en concomitancia interpelado por las fuerzas de la pedagogía crítica y descolonial, en parte porque las investigaciones centradas en la buena enseñanza habían desnudado un conjunto de resistencias y exclusiones al tratamiento de la pasión (resignificadas luego en relación con la afectividad, las emociones y otras dimensiones del ser

social) en el currículo de la investigación y la formación docente(7).

La pregunta por la relación entre la didáctica y la pedagogía (en singular, en un primer momento) se volvía interesante(8) en tanto presentaba un alto grado de dispersión semántica frecuentemente pasado por alto. Mi formación de grado como profesora de inglés me permitía intuir alguna continuidad entre la enseñanza en el campo de ELT(9) y la Nueva Agenda respecto de su centralidad, a la vez que señalaba instancias de fracturación en diferentes significantes —que oportunamente señalarían inconexiones profundas sustentadas en desiguales asignaciones de autoridad discursiva(10).

La indagación conceptual respecto de las conflictivas—cuando no confusas—relaciones entre didáctica y pedagogía recuperó razones de corte histórico, especialmente en virtud de la bifurcación de la formación docente en el nivel superior universitario y no universitario en nuestro país. Entramadas con cuestiones de tenor ideológico-político, manifiestas mayormente como desprecio y maltrato a lo pedagógico en general, estas razones históricas sumaron contradicciones y ambigüedades a medida que buscaba ampliar la mirada geográfica y culturalmente. Los diferentes sentidos adscritos a ambos términos y los desarrollos discontinuos y, en un punto, divergentes de la teoría del currículo, las escuelas normales francesas, la didáctica alemana, etc. se tornaban más complejos frente a las traiciones que las traducciones suelen auspiciar. En este estallido

semántico era posible, no obstante, reconstruir la Nueva Agenda de la Didáctica en una preocupación fuertemente vinculada al ámbito superior universitario y los desarrollos del campo de la cognición, tal como es posible advertir a partir de Camilloni (1994, 1996, 2008) y Litwin (1996, 1997, 2008). Se observó que el uso irrestricto del adjetivo pedagógico era inversamente proporcional a la mención de la pedagogía (como sustantivo), pero además que la didáctica adquiría en estos contextos notas altamente superadoras de los estudios que la cercenan a sus dimensiones clásicas del método y los contenidos (Litwin, 1997). A partir de las contribuciones complementarias de otros referentes de la problemática en cuestión—entre los cuales podemos mencionar a Best (1988), Sanjurjo (1994, 1998), de Tezanos (2006), Etcheverry & Zuluaga (1997); Zuluaga y otros (2003)—se hizo finalmente imposible distinguir con nitidez el sentido primero, originario, de la pedagogía frente a esta (rica, profunda e inflacionada) concepción de la didáctica.

Consultada durante el Seminario, Alicia Camilloni definió a la didáctica como una ciencia social crítica. Tal conceptualización es completamente orgánica con el tratamiento que le dispensa siempre en su abordaje teórico y epistemológico, pero exacerba nuestro interés por comprender qué de la pedagogía — que tanto se le acerca en estas coordenadas—hace que pierda la contienda frente a la didáctica. Aunque la asociación del vocablo pedagogía con los niños podría explicar parte de esta refundación de lo

pedagógico en términos de didáctica, se ha sospechado que no recurrir a este término podría también interpretarse como un modo de desmarcarse de la marca peyorativa que lo acompaña. Ambas hipótesis son, sin embargo, relativamente débiles en tanto representan interpelaciones de extrema sencillez frente a los monumentales y complejos aportes y argumentos de la NAD.

La vocación por entrecruzar y entramar al pensamiento crítico con los esfuerzos descoloniales (especialmente a partir de la difusión y promulgación que el Programa de Investigación Modernidad/Colonialidad(11) propiciara durante el cambio de milenio y su alcance a nuestros proyectos y grupos de investigación) también debe mencionarse en términos de tensión. El uso de la palabra pedagogía en ambas vertientes reafirma en nuestras indagaciones una tendencia a su reproducción, en lugar de la palabra didáctica, aun reconociendo la gran intimidad semántica implicada. Sin resolver entonces la disputa entre pedagogía y didáctica en sus usos corrientes —en las narrativas producidas en referencia a la producción rioplatense— se optó por construir conocimientos, no obstante, sobre las bases políticas, ideológicas y epistemológicamente vigorosas de sus desarrollos.

Desde estos enclaves, y en atención a las fugas que se describen en el próximo apartado, hemos preferido apelar a las pedagogías para la discusión de las relaciones educativas (sociales). En realidad, hemos llegado a comprender a la pedagogía (luego abandonada en

favor de las pedagogías, en plural) como una práctica discursiva dedicada la autorización o legitimación de significados y significantes (Yedaide, 2017). A lo largo de la historia (social) de la humanidad, todas las experiencias han estado atravesadas por relaciones educativas; en los casos en que tal experiencia pasada ha sido recuperable, ha existido para ella una narrativa reflexiva respecto de tales relaciones. La pedagogía puede ser definida, así, como la narrativa que se interesa por los modos en que se expresan, manifiestan y comprenden las relaciones educativas en un espacio-tiempo singular. Es descriptiva porque trabaja con los componentes matriciales manifiestos en el seno semiótico en que se inscribe; es prescriptiva en la medida que todo discurso socialmente autorizado lo es, por su carácter performativo y su intimidad con la autoridad.

En el campo de la formación del profesorado, que nos ocupa particularmente, este modo de concebir lo pedagógico nos ha permitido preferir el término "educación docente" frente a su alternativa instituida "formación docente", en tanto reestablece una perspectiva de los esfuerzos y contextos académico-institucionales en la justa medida de su acotada resonancia. La educación docente remite a la inmanencia de las relaciones educativas en la sociedad (entre las cuales la escolarización constituye una práctica instituyente, aunque no necesariamente la más poderosa), además de señalar atributos emocionales y afectivos fuertemente afectantes del ser docente que se tejen en todos estos ámbitos.

La vocación por optar por la pedagogía, entonces, así como por su condición de narrativa también y especialmente respecto de la educación docente, puede comprenderse en las coordenadas hasta aquí trazadas. Nos dedicaremos ahora a problematizar los puntos de fuga que esta disposición teórico-epistemológica incita y reclama, para eventualmente contextualizar y sostener este gesto discursivo en el acotado paisaje de la inmediatez temporal-espacial que habitamos.

Las múltiples fugas

La postura a la que adherimos en estas páginas se fuga de un conjunto de lugares convencionalmente previstos para explorar las relaciones educativas. En primer lugar y con mayor estridencia, se escapa de la voluntad por encontrar refugio en las ciencias de la educación. Prefiere en este sentido recuperar de los orígenes de la pedagogía (Best, 1988) la pregunta por aquellas cuestiones específicamente educativas aun cuando estas queden signadas—como parecen naturalmente presentarse a las sociedades humanas—por el sello espiritualista. Incluso más allá de las afiliaciones filosóficas y hasta metafísicas, proponemos una dimensión profundamente afectiva y lírica que linda irremediabilmente con la belleza y el misterio que le es inherente (Han, 2015). Comprendemos el viraje desde la pedagogía hacia las ciencias de la educación como un movimiento oportuno de búsqueda de garantías de cientificidad, responsable también por las sucesivas mutaciones dentro de los

campos ajenos (la psicología, la sociología, la filosofía, la historia, etc.) que ha ido traduciendo la riqueza de las relaciones educativas a un número de premisas influenciadas por aquello de la realidad que es observable y/o medible. Ni el apetito por la racionalidad tecnocrática ni la enajenación que supone mirar la educación desde otros campos del conocimiento moderno han sido capaces de generar para la educación la centralidad ni profundidad que exige y merece.

A pesar entonces de renegar de las ciencias de la educación, que toman a las relaciones educativas como una rama de sus campos de estudio, también buscamos fugarnos de una ciencia de la educación—especialmente si es reformulada en términos tradicionales. La huida aquí tiene dos aristas: por un lado, ponemos en tensión la unicidad característica del pensamiento eurocentrado y eurogestado (como desarrollaremos más adelante); por otro, sólo consentimos el ingreso de la ciencia en su versión radicalizada, como aquella representada en la colección de N. Denzin e Y. Lincoln en sus manuales de investigación cualitativa (12). Esto significa pensar en la ciencia solamente en presencia de un conjunto de condiciones precisas.

En primer lugar, se impone la comprensión de la ciencia como una empresa inscrita y atravesada por relaciones de poder (Kincheloe & McLaren, 2012) que genera una o más representaciones ontológicamente instituyentes. Como señalan Denzin & Lincoln (2015, p.43), “nada está por fuera de la representación”; la performatividad de la producción

científica queda así expuesta tanto en las ontologías que favorece y legitima como en su potencialidad destituyente. Del mismo modo en que la ciencia ha construido y autorizado narrativas funcionales a la colonización (Smith, 1999; 2005), es posible reinventar la ciencia en la aceptación y visibilización de su cualidad ética y política.

Una segunda condición para redefinir la ciencia que se ocupa de las relaciones sociales educativas es admitir su alcance limitado; lejos de aceptar la pretensión de universalidad y generalización—con la concomitante confianza en la posibilidad de “la verdad”, aun en términos de provisionalidad—debemos reconocer la autenticidad educativa y catalítica como los grandes productos posibles (éticamente defendibles, además) de una investigación (Guba & Lincoln, 2012). Esto corre a la ciencia del lugar de la autoridad absoluta para resituarla en el lugar de la demanda, en palabras de Rita Segato (2015), que justifica la intervención. Idealmente, las investigaciones deben responder a las necesidades de los colectivos sociales y dirigirse hacia la posibilidad de ampliar los horizontes interpretativos y la trasmutación de conocimientos en prácticas emancipatorias a su medida. La localidad, así como la condición situada, encarnada y contingente de los conocimientos se fugan de su caracterización como obstáculos o deficiencias y se transforman en las premisas necesarias y gobernantes de la investigación.

Además de desmarcarse de su posibilidad de neutralidad valorativa, acceso

a la Verdad y universalidad, la ciencia que deseamos aborde las relaciones educativas se distingue por el reconocimiento de su sesgo ideológico, denunciando la supuesta ausencia de tal sesgo como un modo particular de ejercerlo. Sobre la piedra fundante del giro hermenéutico, esto supone aceptar finalmente la necesaria mediación humana en aquello que “existe” (Ryan, 1999) y entonces aceptar la carga cultural (entendida la cultura en su sentido amplio tal como la define Geertz, 1983) como condición inherente a las prácticas sociales/humanas. Ante esta imposibilidad de objetividad aún queda la salida de explicitar los particulares puntos de vista como un ejercicio de justicia y responsabilidad ética (Vasilachis de Gialdino, 2012).

Debemos, finalmente, expresarnos también en contra de la ciencia entendida como disciplina. Sin renegar de las configuraciones particulares que el juego del lenguaje en el campo académico legítima, hacemos lugar para las preocupaciones relativas a los grados de libertad y autonomía que son cercenados en las instituciones como contraprestación de su poder filiatorio (Bourdieu, 2012). No podríamos oponernos a una cuota de normatividad necesaria en el tejido social pero nos disponemos a negociar grados de relativa emancipación respecto de ella; los hilos que tejemos y que nos sujetan en la red weberiana no pueden estar tensados al punto de cortar(nos), sino que deben ser lo suficientemente laxos para hospedarnos en nuestras diferencias.

Las influencias de las pedagogías críticas, descoloniales y *queer* en la opción de nombrar

La predilección por las pedagogías—en relación con sus términos “rivales” didáctica, ciencias de la educación y ciencia de la educación—así como su definición como prácticas discursivas instituyentes, destituyentes y reinstituyentes de sentido social están fuertemente abonadas por las discusiones que la pedagogía crítica, descolonial y *queer* han ofrecido en los últimos años. Al lector atento y gustoso de las demarcaciones nítidas podría resultarle *a priori* inadecuada esta vocación por comprender dentro de un mismo argumento tres posicionamientos que se han expresado más de una vez como irreconciliables. Comenzaremos entonces por disputar, dentro de un juego del lenguaje donde las pedagogías son agente y objeto de la reflexión al mismo tiempo, la prerrogativa a nombrar(nos) en nuestros propios términos.

Si bien tal proposición en sus extremos absolutos podría llevar a la imposibilidad discursiva (puesto que todo discurso deposita su inteligibilidad en tensión con lo decible y pensable en un momento dado, como propone Angenot, 2010, 2012), la disidencia que proponemos se enmarca en un entramado matricial que la sostiene y avala. Se trata de un nombrarnos en términos propios que son colectivos, solidariamente producidos a partir de un núcleo común de intereses y preocupaciones, y que permiten así el ejercicio del poder positivo (Walsh, 2011; 2013). Conscientes de los límites que lo hegemónico dibuja en el territorio de lo

comprensible (Grimson, 2013), existe un margen de acción social (discursiva y no discursiva) que se levanta desde los confines y también entre las grietas (Walsh, 2014); el mismo poder que se ejerce al definir-nos en términos otros puede ser puesto al servicio de nuestra propia afirmación identitaria (Smith, 1999). Proponemos, entonces, en este gesto insurgente y auto-arrogándonos potestad discursiva, que unas pedagogías descoloniales con “s” (en lugar de decoloniales) serán aquellas que albergan no sólo la fuerza poderosa del pensamiento decolonial sino también la potencia insurrecta del legado de la teoría crítica y las dispersiones y dislocaciones estimuladas desde las teorías *queer*.

De las pedagogías críticas recuperamos el atravesamiento del poder en toda relación social, así como los dominios solidarios de la historia, la cultura y el lenguaje. Adoptamos así a la extendida “familia” que Paulo Freire reconoce en los pedagogos como Giroux (Freire en Giroux, 1983) y que no podría ser descripta exhaustivamente hoy en términos de sus referentes sin algún tipo de injusticia. Esta unión fraterna es, además, extendida en la historia hacia los múltiples actores y reconstrucciones que – sin embanderarse necesariamente bajo el rótulo del pensamiento o pedagogía crítica—han colaborado en la definición de premisas para revisar las relaciones educativas en estos sentidos. En la yuxtaposición de estos aportes variopintos se distinguen con claridad la pulsión hacia la justicia social, el gusto por la concienciación y la emancipación, y la esperanza como

necesidad ontológica (Freire, 2005). El sujeto aparece como agente catalizador, potente y apasionado, de la transformación social; la educación adopta la confianza en su intervención en el territorio discursivo que habita y que le genera condiciones simbólicas y materiales más o menos alienantes.

De modo análogo, las contribuciones de la pedagogía descolonial se comprenden como trazos imaginarios, invisibles, que diversas voces han tejido y tejen a propósito de sus afanes comunes. La apuesta a nombrar la experiencia Latinoamericana en términos que permitan la comprensión de su naturaleza ha sido genialmente resuelta por el ahora fallecido sociólogo peruano Anibal Quijano. A él principalmente debemos la claridad para advertir la continuidad de la empresa iniciada con la conquista de América a través de la colonialidad del poder y la consecuente colonialidad del ser y del saber (Quijano, 2000). Esta voz resuena en tantas voces anteriores, iniciadas incluso en el mismo tiempo de la colonización (Bidaseca, 2010), y tantas concurrentes: problematizamos al escucharlas cómo se han configurado para nosotros unas cartografías del ser y saber a partir de la *hybris* del punto cero (Castro Gómez, 2005) y la diferencia colonial (Mignolo, 1999). Estas cartografías signan nuestras prácticas—nuestro sentipensamiento—aunque nunca completa ni finalmente: en los pliegues del discurso y la intervención social es posible re-fundar una epistemología para Abya Yala(13) que le sea amable. Por supuesto, tal esfuerzo implica el recono-

cimiento de la parcialidad y la localidad como variables necesarias de cualquier producción social; la contingencia espacio temporal y la encarnación de los conocimientos aniquilan finalmente cualquier pretensión residual de llegar a producir unos saberes más allá del contexto inmediato. La monoglosia eurocentrada y la pulsión hacia la universalización de la modernidad/colonialidad quedan desnudadas como operaciones dentro de los propios regímenes de verdad que las legitiman (Galcerán Huguet, 2010; Grosfoguel, 2010). El enclave local (ese para el cual elegimos trabajar con las pedagogías en nuestro caso) es así el inicio y también el destino final predilecto de nuestras elaboraciones.

Finalmente, nos reconocemos deudores de la pedagogía *queer*, como lo es la ciencia social radicalizada en general. Efectivamente, tanto los colectivos feministas como los LGTTTB y *queer* merecen ser señalados en tanto altamente responsables por las mutaciones en las prácticas sociales en general, pero académico-científicas particularmente, en las dimensiones que nos ocupan. Constituyen discontinuamente una urdimbre que conjuga la voluntad de legitimar las auto-teorías (Preciado, 2008; Holman Jones, 2015) como conocimiento encarnado, creativo y disidente, con una vocación por la fluidez, la desmarcación de lo instituido y el desaprendizaje. En una lucha cognitiva que es una contienda por la legitimidad de la diferencia, esta pedagogía hospeda lo ambiguo, lo paradójico, lo contradictorio, lo extraño (Flores, 2017). Se encarga, así, de producir y conservar

espacios para que todxs los relatos vivan.

Unas pedagogías, entonces, para afectarnos

Hemos procurado en este escrito argumentar a favor de definir para nuestras búsquedas unas coordenadas territoriales precisas, avaladas por su potencial heurístico. Así, nuestras pedagogías (críticas, descoloniales, *queer*) vienen al auxilio de nuestras necesidades de comprensión, pero también de intervención, en los procesos de educación docente que nos implican. Confiando en que, efectivamente y tal como lo propone Valeria Flores, "todo conocimiento y toda ignorancia suponen una suerte de violencia" (Flores 2017, p. 12), asumimos la responsabilidad ética de elegir un conjunto de representaciones que hacen lugar para la diferencia de otro modo despreciada y para nuestros sentipensamientos sustantivamente políticos y adjetivamente pedagógicos (Freire, 1975).

Nuestra labor en contextos de formación docente comienza por reconocer su pequeñez frente a la educación docente y nos moviliza a caminar también el barro de la inmanencia, a revolcarnos en el terreno menos legitimado de las emociones y dejarnos afectar mientras invitamos a otros a que se afecten.

Esperamos que nadie salga indemne.

Cruzamos géneros, lenguajes, registros, dominios del ser y el hacer colectivo; definimos tecnologías que den apoyo a las demandas que creemos oír o que nos permitan escuchar mejor. Pensamos en

la educación en movimiento, combatiendo con la inercia escolar que suele inclinarse hacia el conocimiento fijo, muerto y enajenado de las pulsantes y urgentes condiciones en que se ha producido (Ye-

daide & Porta, 2017a; 2017b).

Nos emocionamos, inventamos y elegimos. Así proponemos y comprendemos el sentido de las pedagogías.

Notas

- (1) Doctora en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación (UNR); Especialista en Docencia Universitaria y Profesora de Inglés (UNMDP). Docente, investigadora y Directora del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades (UNMDP); docente e investigadora del Departamento de Gestión Cultural de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (UNMDP). Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), así como del Grupo de Investigación en Cultura, Educación Superior y Disciplinas Proyectuales (FAUD). Directora Asociada de la Revista Entramados- Educación y sociedad. myedaide@gmail.com
- (2) Este Seminario se desarrolló en el marco de la *I Fábrica de Ideas (Historias & Prácticas)* del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), Facultad de Humanidades, UNMDP, Argentina, durante el mes de marzo de 2017.
- (3) En dicho cuento, el aprendiz celebra su graduación estrellando la pieza más sublime que su maestro le ha obsequiado para re-componer a partir de estos pedazos una nueva obra que le sea propia.
- (4) Seminar held at *I Fábrica de Ideas (Historias & Prácticas)*, UNMDP, Argentina, March 2017.
- (5) In such tale, the Master gives his apprentice his finest work, which the apprentice smashes against the floor to start developing a new piece.
- (6) Nos referimos a la tesis *El relato "oficial" y los "otros" relatos sobre la enseñanza en la formación del Profesorado. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMDP*, defendida el 02 de mayo de 2017 en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- (7) En relación con estos desarrollos, recomendamos ver Porta & Yedaide, 2016; Porta, Álvarez & Yedaide, 2014; Porta & otros, 2015.
- (8) Usamos este término, interesante, por la carga semántica que le imprime Zizek (2011) y nos encuentra con la pulsión política que deseamos sostener.
- (9) ELT (English Language Teaching) es el nombre con que se conoce el campo de la enseñanza del inglés, extensa y profusamente desarrollado desde el siglo XX al momento.
- (10) Esto está desarrollado extensamente en la tesis de doctorado arriba citada.
- (11) Al respecto, sugerimos ver los desarrollos tal como los cartografía Karina Bidaseca (2010)
- (12) Nos referimos a Denzin & Lincoln 2011, 2012, 2013, 2015.
- (13) Denominación con la que los pueblos Kuna aún hoy se refieren a nuestro continente.

Referencias bibliográficas

- ANGENOT, M. (2010). La era de las hegemonías dinámicas. Entrevista de Facundo García en *Diario Página 12*. Edición impresa 12/10/2010.
- ANGENOT, M. (2012). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*.

Buenos Aires: Siglo veintiuno.

BEST, F. (1988). Los avatares de la palabra pedagógica. Rev. Perspectiva N: 16 UNESCO

BIDASECA, K. (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Buenos Aires: SB.

BOURDIEU, P. (2012). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Camilloni, A. (1994). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. B. Aisemberg & S. ALDEROQUI (comps.) *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires-Barcelona: Paidós.

CAMILLONI, A. W. (1996). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. CAMILLONI, A.; DAVINI, M. C.; ELDESTEIN, G.; LITWIN, E.; SOUTO, M. & S. BARCO *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós. Pp. 17-40.

CAMILLONI, A. W. de (2008). Justificación de la didáctica. En *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós.

CASTRO-GÓMEZ, S. (2005). *La hybris del Punto Cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

DE TEZANOS, A. (2006). Didáctica-pedagogía-ciencias de la educación: la relación que confirma la "excepción" francesa. Revista Educación y Pedagogía, Vol. XVIII, No. 46, pp. 35-57. Medellín: Universidad de Antioquia.

DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Barcelona: Gedisa.

DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (2015). Introducción al Volumen IV. Métodos de recolección y análisis de datos. *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV*. Buenos Aires: Gedisa.

DENZIN, N. Y LINCOLN, Y. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II*. Barcelona: Gedisa.

ECHEVERRI, A. & ZULUAGA, O. (1997). Campo intelectual, campo pedagógico. *Educación y ciudad*, No4, pp. 12 a 23. Disponible en <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/236/213>

FLORES, V. (2017). *Tropismos de la disidencia*. Santiago de Chile: Palinodia.

FREIRE, P. (1975 [1969]). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FREIRE, P. (2005). *Pedagogía de la Esperanza: Un Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.

GALCERÁN HUGUET, M. (2010). Límites y paradojas de los universales eurocéntricos. Cairo, H. & R. Grosfoguel (et al.) *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa-América Latina*. Madrid: IEPALA.

GEERTZ, C. (1983). *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. New York, NY: Basic Books.

GIROUX, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Greenwood Publishing Group.

GRIMSON, A. (2013). Introducción. Grimson, A. & Bidaseca, K. *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia*. Buenos Aires: Clacso.

GROSFOGUEL, R. (2010). Descolonizar los uni-versalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial de Aimé Cesaire a los Zapatistas. Cairo, H. & R. Grosfoguel (et al.) *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa-América Latina*. Madrid:

IEPALA.

GUBA, E. & LINCOLN, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. Cap. 8, pp.3878. En DENZIN, N. Y LINCOLN, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II. Barcelona: Gedisa.

HAN, B. (2015). *La salvación de lo bello*. Argentina: Herder.

HASSOUN, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

HOLMAN JONES, S. (2015). Autoetnografía. Denzin, N. & Lincoln, Y. *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV. Buenos Aires: Gedisa.

KINCHELOE, J. & MCLAREN, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En DENZIN, N. Y LINCOLN, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II, pp. 241-315.

LITWIN, E. (1996). El campo de la didáctica: en búsqueda de una nueva agenda. CAMILLONI, A.; DAVINI, M. C.; ELDESTAIN, G.; LITWIN, E.; SOUTO, M. & S. BARCO *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

LITWIN, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós voces de la educación*. Buenos Aires, Paidós.

MIGNOLO, W. (1999). Colonialidad del poder y diferencia colonial. *Anuario Mariateguiano*, IX/10.

PORTA, L. & YEDAIDE, M. (2016). Hybrid Narrative for Decolonial Pedagogy. *Revista Internacional de Educación y Organización Escolar*. Vol. 1, Núm. 1, pp. 3-15.

<http://www.re-doe.com/index.php?journal=reidoe&page=issue&op=view&path%5D=2&path%5B%5D=showToc>

PORTA, L.; ÁLVAREZ, Z. & YEDAIDE, M.M. (2014). Travesías del centro a las periferias de la formación docente. La investigación biográfico-narrativa y las aperturas a dimensiones *otras* del currículo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, No. 63, Vol. XIX.

Octubre-diciembre 2014. Pp. 1175-1193. En <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART63007>

PORTA, L.; PROASI, L.; RAMALLO, F. & YEDAIDE, M. (2015). Relatos y prácticas *otras* para la (re)fundación de una pedagogía descolonial en los contextos inmediatos. La experiencia de problemática educativa (UNMDP). En *X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales*. Buenos Aires, octubre.

PRECIADO, P. B. (2008). *Testo Yonqui*. España: Espasa.

QUIJANO, A. (2000). Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America. *Nepantla: Views from South 1.3*. Durham, NC: Duke University Press.

RYAN, B.A. (1999) 'Does Postmodernism Mean the End of Science in the Behavioral Sciences, and Does It Matter Anyway?' in *Theory and Psychology*, Vol. 9 (4): 483-502. Sage Publications.

SANJURJO, L. (1994). *La formación práctica de los docentes*. Rosario: Homo Sapiens.

SANJURJO, O. L. (1998). El estatuto científico de la pedagogía. Entre la crítica y la posibilidad. *Innovación Educativa*, No. 8, pp.59-69.

SANTOS, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Vol. I. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.

- SANTOS, B. de S. (2010). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. Cairo, H. & R. Grosfoguel (et al.) *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa-América Latina*. Madrid: IEPALA.
- SEGATO, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- SMITH, L. T. (1999). *Decolonizing Methodologies. Research and the Indigenous People*. Malasya: Zed Books Ltd.
- SMITH, L. T. (2005). On tricky ground: Researching the native in an age of uncertainty. In N.K. DENZIN & Y. S. LINCOLN (Eds.) *The SAGE handbook of qualitative research*. 3rd Ed. Pp. 87-107. Thousand Oaks, CA: Sage.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2012). Prólogo a la edición en castellano. De "la" forma de conocer a "las" formas de conocer. DENZIN, N. Y LINCOLN, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II. Pp.11-26
- WALSH, C. (2011). The politics of naming. *Cultural Studies*, 2011. Routledge. 1-18. Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- WALSH, C. (2014). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. *E-Misférica*, Gesto decolonial, Vol. 11, No. 1. Disponible en <http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/e-misferica-111-gesto-decolonial/walsh>
- YEDAIDE, M. & PORTA, L. (2017a). Narrativa, mundo sensible y educación docente. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas* /Vol. 19. Revista en línea del Grupo de Investigación de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas / INCIHUSA – CONICET / Mendoza. www.estudiosdefilosofia.com.ar/ Mendoza / 2017 / Dossier (1–13)
- YEDAIDE, M. & PORTA, L. (2017b). La afectación sensible- una apuesta a una pedagogía decolonial sobre lo que importa. *Pedagogía(s) vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva decolonial*. Mar del Plata: EUEM
- YEDAIDE, M. (2017). El relato "oficial" y los "otros" relatos sobre la enseñanza en la formación del Profesorado. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMDP. Tesis doctoral inédita, dirigida por el Dr. Luis Porta. *Doctorado en Humanidades y Artes, mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina*.
- ZIZEK, S. (2011). *Bienvenidos a tiempos interesantes*. La Paz- Bolivia: TXALAPARTA.
- ZULUAGA, O.; ECHEVERRI, A.; MARTÍNEZ, B.; RESTREPO, S. & H. QUICENO. (2003). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. Zuluaga y otros *Pedagogía y epistemología*. Colombia: La Imprenta Editores S. A.