

María Marta Yedaide

Luis Gabriel Porta Vázquez

Centro de Estudios Multidisciplinarios en Educación

Facultad de Humanidades, UNMDP

## Narrativa, mundo sensible y educación docente

Narrative, the Realm of Sensitivity and Teacher Education

**Recibido:** 10/05/2017

**Aceptado:** 20/09/2017

### Resumen

Los recorridos particulares de la investigación en el ámbito local de los Profesorados nos han conducido—primero paulatinamente y luego con asertividad y firmeza—a recuperar los atributos de lo que llamaremos mundo sensible y que impregnan neurálgicamente las prácticas y discursos sobre la enseñanza y su sentido. El método biográfico-narrativo constituyó originalmente una puerta de entrada a las vocaciones (indisolublemente) profesionales-vitales de profesores distinguidos primero y de los colectivos académicos luego; en todos los casos se hizo imposible comprender la subjetividad docente sin la complejidad y profundidad semántica que componían las emociones, los sentimientos y las afecciones particulares. Quedaba entonces al desnudo la importancia sustantiva no sólo de incursionar en estos territorios humanizados y humanizantes sino también de intentar abordar y comprender las razones para su exclusión, minusvalía y subsunción en el campo de la academia. Las pedagogías descoloniales, comprendidas como prácticas de autorización discursiva (Yedaide, M. 2016, 226), proporcionan indicios socio-históricos potentes a la vez que inauguran posibilidades de restituir modos de ser y conocer relativamente despreciados en el currículo de la educación docente conducentes, además, a formas de agenciamiento cívico, epistémico-político.

**Palabras clave:** Mundo sensible; Educación docente; Investigación narrativa; Agenciamiento epistémico-político.

### Abstract

The singular paths in research about Teacher Education in the local context have led—progressively and with growing degrees of certainty and assertiveness—to the recovery of the dimensions of the sensible world which penetrate the meaning of teaching in both discourses and practices. In the early phases, the biographic-narrative approach had enabled the reach into the (indissociably) professional-vital lives of selected professors first and broader academic faculty then; understanding teachers' identity resulted impossible back then without the complexity and semantic depth brought along by feelings, emotions and particular affections. This made it imperative to recover the humanistic and humanizing dimensions of Teacher Education in the same way as it became necessary to find keys into understanding resistance, devaluation and exclusion of such human traits from the formal curricula. Decolonial pedagogies—regarded as discursive authorization practices (Yedaide, M. 2016, 226)—provide socio-historical reasons while they foster policies of re-institution of ways of being and knowing otherwise despised in Teaching Education. In doing so, they have the potential to foster epistemic-political and civic agency.

**Keywords:** Sensible World; Teacher Education; Narrative Research; Epistemic-Political Agency.

## Una memoria condicionante de la interpretación. A modo de introducción

**L**as investigaciones en el contexto local comenzaron a partir de la consigna de comprender la buena enseñanza—término que hoy reviste relativa sospecha en el entramado político-epistémico de las pedagogías descoloniales (Yedaide, M. 2016, 152). Hacia fines del siglo pasado, la Nueva Agenda de la Didáctica (Litwin, E. 1996, 91) proponía dilucidar las claves de la enseñanza valorada positivamente por las comunidades académicas con el propósito de ahondar en modos de promover la calidad en la educación superior. En el contexto local, esta intención se materializó en una primera búsqueda de aquellos docentes que los estudiantes distinguían o reconocían como exponentes de la buena enseñanza, así como ahondar en las notas y atributos asociados. Estas tempranas experiencias en el campo develaron desde el primer momento un agudo énfasis en cuestiones difícilmente asimilables a los pilares del currículo de la educación docente; los hallazgos prometían respuestas en el territorio de la afectividad, lo vincular y sensible. Paulatinamente, la decisión de realizar entrevistas en profundidad y la propensión a adoptar el método (auto) biográfico-narrativo condujeron a la consolidación de una mirada hacia la educación docente más humanizada y humanizante, construida sobre la base de narrativas que hablaban de largas continuidades entre mentores, oficio y aprendices, de momentos epifánicos dentro y fuera de las instituciones escolares y la amalgama profunda entre lo profesional y lo personal (Álvarez et al. 2010, 96; Porta, L. y Yedaide, M. 2013, 47-48; Aguirre, J. 2016, 46).

Con el afán de (re)componer una memoria interpretativa (es decir, una historia/biografía que haga comprensible la postura y el posicionamiento epistémico-político del resto del artículo<sup>1</sup>), nos gustaría compartiren este apartado breves fragmentos de algunas narrativas compuestas en los procesos de la investigación. En primer lugar, disponemos relatos producidos en el marco de las entrevistas en profundidad bajo la impronta del método biográfico-narrativo. Esperamos que los eventuales lectores puedan así relacionarse de primera mano con las razones para la enseñanza que los profesores distinguidos propusieron y advertir de este modo la tensión con el currículo establecido, así como las inquietudes que fueron debilitando los afanes iniciales por caracterizar la buena enseñanza:

Para mí la docencia ( ) nace a partir de la vinculación intrapersonal entre el docente y el estudiante. Para mí se puede hacer docencia con las cosas más triviales y los elementos más simples aun en el campo y no en un salón de clases (G2<sup>2</sup>)

Lo fundamental es el entusiasmo; tengo entusiasmo y pasión por la literatura y es justamente por eso enseño porque me gusta comunicar lo que me pasa y lo que me fascina y me deslumbra (CP)

Con la pedagogía ya no me pueden engatusar a mí ( ) Si yo tuviera que aconsejar a un profesor para darle algún consejo pedagógico es que el tema lo sepa a fondo, pero a fondo total. ( ) Y segundo, una cosa bastante difícil de conseguir, que son las ganas. Ganas de hacerlo. ( ) Lo primero

- 1 Reconocemos que esta narrativa biográfico-colectiva de la investigación es una entre muchas reconstrucciones posibles. La intención de anclar el posicionamiento epistémico-político en una historia de los recorridos académicos implica una selección discrecional de los hitos pasados —como asumimos es la condición de todo recuento histórico.
- 2 Para la identificación de las narrativas producidas en el contexto de la investigación, se ha señalado en muchos casos la autoría de cada fragmento refiriendo a las iniciales del nombre del docente entrevistado. Esto se fundamenta en la voluntad de adoptar un posicionamiento radical dentro del espectro de la investigación cualitativa (que se discutirá y fundamentará más adelante), en la que la pretensión de neutralidad se expone como opción ética política, desnudando la ideología inevitablemente conducida por la naturaleza retórica del discurso (Denzin, N. y Lincoln, I. 2015, 26-27; McLaren, P. 1997, 161). Se reserva la codificación, no obstante, para las instancias de la investigación más antiguas que no acordaron oportunamente la publicación del nombre propio; ya que fueron producidas en condiciones de reserva de anonimato, se comparten en los términos originales.

que tenés que hacer es la relación con el chico y con la chica. Primera condición para enseñar un tema. Claro, a esta altura yo me puedo dar el gusto de decirle a una chica que la quiero o a un chico que lo quiero (JG)

La primacía del vínculo (amoroso), la pasión –entusiasmo o gusto– y las referencias a la vida y las experiencias que encierran estos relatos no contradicen las clásicas dimensiones del método y el contenido pero desplazan la discusión al terreno más complejo e indefinido del tránsito vital como usina de aprendizajes para la enseñanza. En la memoria del colectivo de investigadores, la fuerza de la singularidad de las historias prometía en esa instancia obstáculos para remitirlas en línea recta y sin ambigüedades a la comprensión del currículo tradicional. Si los aprendizajes más contundentes en las vidas personales/profesionales de los profesores memorables<sup>3</sup> se habían producido por vías alternativas a los recorridos teórico-formales de los planes de educación docente, ¿cuál era el sentido de abocarse a los más clásicos emprendimientos académicos? Si la pasión era la emoción distintiva entre aquellos docentes que influían positivamente en sus estudiantes, ¿dónde se enseñaba y aprendía a ser apasionado? ¿Por qué era la pasión una cuestión disonante en el currículo? ¿Bastaba con la pasión para que se dieran los aprendizajes propuestos o se aprendía (sólo) apasionamiento? ¿Estábamos frente a los hechizos de seducción contra los cuales Steiner (Steiner, G. 2007, 12) y Bain (Bain, K. 2007,23) nos habían advertido?

El recorrido académico se veía en estos tiempos interrumpido por nuevos interrogantes. Esto generó una vocación por la profundización de estas cuestiones en apariencia exiliadas de las grandes temáticas de la literatura académica para la educación docente. La convicción acerca del movimiento de resistencia y exclusión de la agenda sensible-afectiva del currículo (vivo, genuino) que ya se insinuaba ganó espacio a partir de los ecos producidos al entrevistar a un grupo de docentes-investigadores del campo de la didáctica del nivel superior, con trayectoria

en la formación de grado y posgrado y vasta producción académica en el ámbito nacional e internacional. Estos referentes-pares discursivos manifestaron preocupaciones relativas a los recortes y los silencios así como aventuraron tesis respecto de las razones implicadas. Frente a la pregunta “¿Qué lugar ocupa la pasión en el contexto de la educación?”, respondieron:

Considero que se trata de un aspecto ausente en los abordajes teórico-metodológicos del campo de estudios vinculado a la educación, especialmente en el nivel superior universitario, una “manifestación” de sentimientos que puede permitirse a docentes de nivel inicial, primario y hasta secundario, pero que desprestigia al docente universitario, que debe responder a una relación objetiva con el objeto de conocimiento y con los destinatarios de su práctica de enseñanza. (E18)

No solamente considero que ocupa un lugar central sino primigenio, dado que es el sentimiento el que moviliza el pensamiento y la acción, situación muy difícil de digerir por el sueño objetivista que nos impuso el positivismo a cambio de aceptarnos (a regañadientes) en su olimpo científico. Por ello hace más de cincuenta años que andamos buscando eufemismos que no creen sospecha de un involucración que atente contra el ejercicio racional de la profesión. El preferido suele ser el dúctil concepto de “interés” que se puede usar, y de hecho así es, en múltiples y variados campos, como en la economía. (E 09)

Se puede advertir, esperamos, la tensión que se hiciera evidente entre el canon en la academia–con sus expectativas científicas–y la centralidad de la afección sensible en el territorio vital/profesional docente. El relativo rechazo a recuperar una postura integradora de lo humano, en la que racionalidad y afectividad no riñen, se evidenció particularmente en una de las respuestas que se oponía abiertamente a participar en el

3 “Profesores memorables” es la categoría que designa a los docentes reconocidos por los estudiantes como exponentes de la buena enseñanza; ocasionalmente alcanza a los mentores de estos profesores o a personalidades reconocidas en el ámbito académico entre colegas y otros claustros.

tipo de entrevista que proponíamos, aludiendo a una resistencia interna. No obstante, se explicaba luego en estos términos:

Educar, para mí, es también un espacio de arte, de poesía, es una vivencia, como una luz en la piel, que se desarrolla y nutre en la acción misma de la educación involucrándonos como persona. Vivencio la pasión solamente en acción. Concibo la pasión, entonces, como acción pura, eferescencia que transforma, que apasiona al otro, que, como dije, contagia. La pasión se ve, no puede ocultarse, inmediatamente el cuerpo muestra la pasión en la emoción, representada en el cuerpo, en la exposición frente al otro, en la vida. La pasión se siente, se transmite, se comparte. (A veces es la pasión misma la que justifica el paso de algunas personas por esta existencia.) [...] La pasión me aparece con energía propia, natural, casi inconsciente. Me parece que el sólo intento de analizar la pasión, la anula, la castra, la deprime, la desnaturaliza, la bastardea. Todo intento de parar la pasión, de sostenerla, de recortarla para su análisis, lo hallo, personalmente, hiperreflexivo. La hiperreflexión acaba con la fuerza que le diera inicio, sostén, orientación y valor. Es decir declara la muerte de la pasión misma. (E04)

La centralidad de la pasión en la educación no parecía revestir disputa alguna: “Un lugar central; propiamente, es un elemento constitutivo y trascendente de quien tiene el privilegio de ejercer el oficio y el arte de enseñar” (E14); “A paixão é um combustivel fundamental no processo educacional” (E10). No obstante, este reconocimiento no se acompasaba con un lugar para la reflexión en el campo académico. De hecho, muchos registros (incluso audiovisuales) de reuniones científicas han expuesto un franco rechazo a tratar estos temas en los claustros de la academia. Tales reacciones fomentaron en los últimos tiempos la búsqueda de respuestas más allá de los planos metodológicos y hacia el dominio de lo político.

De hecho, las narrativas de los profesores provocaron interrupciones que finalmente alcanzaron el nivel epistémico-político necesario para tensionar no sólo las prácticas universitarias institucionales (entre ellas el currículo) sino también los modos occidentales, moderno-coloniales, que autorizan ciertos modos de definir qué es el conocimiento, quiénes lo poseen<sup>4</sup> y qué prácticas académicas revisten legitimidad. Lo que Santiago Castro-Gómez (Castro-Gómez, S. 2005, 18) ha denunciado como la *hybris* del punto cero, permitió desnudar la colonialidad del saber ejercida bajo el argumento (epistemológicamente falaz) de la objetividad, neutralidad y universalidad. Pensar el conocimiento como producto de uno o varios actos racionales supuso, ya en los umbrales de la Modernidad/colonialidad, la complicidad con un patrón de clasificación social (racial, patriarcal) que reservaba para el soberano de la razón occidental la potestad de definir ontologías. Tal como propone Lander (Lander, E. 2001, 17), las ciencias sociales—con su inmensa eficacia naturalizadora—definieron para la era moderna/colonial un conjunto de prescripciones a la base de lo que serían, en sentido foucaultiano, sus regímenes de verdad. Así, el conocimiento se despega del lugar por la operación de escisión jerárquica binaria propia del eurocentrismo y se enajena en este mismo acto del cuerpo y su inscripción cosmogónica (Escobar, A. 2001, 141). Se inaugura el dominio de lo intelectual bajo la ficción de que tal disección es no sólo posible sino deseable; el registro sensible y las emociones humanas se adhieren al conjunto de contrapartes despreciadas por su supuesto carácter perturbador—contaminante—de la posibilidad de alcanzar la Verdad.

Nuestra narrativa otra de la historia del pensamiento occidental—cuya alteridad se funda en su desafío de las bases de la Modernidad a favor de pensarla en intimidad gestacional con la colonialidad (Quijano, A. 2000, 534)—admite que no existe ni una sola historia, ni pensamiento, sin cuerpo. En el contexto de las investigaciones locales, ha supuesto emprender una ardua caminata hacia el des-aprendizaje y reaprendizaje cuya marca inescindible es la urgencia de escuchar—pegar la oreja a la tierra y dejar que el

4 Por supuesto, esta afirmación admite en el propio acto enunciativo la premisa de que es posible “poseer” el conocimiento, de que constituye un bien intercambiable—como advirtiera Lyotard ya en 1979 (Lyotard, F. 1979, 4).

cotidiano susurre su voluntad de ser particular, en el espacio-tiempo propio.

Esta escucha atenta, decidida a suspender los juicios sobre la educación docente inspirados en el currículo solamente, ha suscitado el encuentro con lo ambiguo, lo indirecto y lo metafórico. Así, un relato tiene el poder de perforar el corazón de la fe en la educación tradicionalmente concebida:

Lo mejor que puede hacer un profesor es no enseñar nada, porque cuando enseña está achicando el mundo (RK)<sup>5</sup>

Escuchar que el docente no debe enseñar, que la nota es una limosna (y los estudiantes que esperan pasivamente la enseñanza unas vacas) no se parece en nada a disponerse a los enunciados que circulan en la literatura académica. No obstante, estas afirmaciones provocadoras llevan la (genuina) marca de la cotidianidad, del orden mundano de las cosas en el cual se alojan, en definitiva, nuestras prácticas docentes. La disociación es en sí un aprendizaje que vale la pena indagar. El resto del trabajo sólo puede ser comprendido desde este posicionamiento desafiante de las construcciones epistémico-políticas que se benefician con el exilio del mundo sensible.

### **Mundo sensible y la restitución de modos de ser y conocer (¿una amenaza para la pedagogía?)**

Al ocuparnos del mundo sensible intentamos desmarcarnos de ciertos lugares comunes con al menos dos movimientos: el primero implica escapar al abrazo con vocación monopólica de la fórmula jerárquico-binaria (moderno

colonial y euro-gestada) que reserva para la razón un sitio privilegiado y desprecia y desmerece en el mismo acto la dimensión sensible (lo cual implica una primera operación de disección ya ficticia). El segundo movimiento consiste en resistirse a una adhesión absoluta al marxismo, el postestructuralismo, neomarxismo o cualquier otra postura esencializada; si bien se aprovechan los aportes producidos en estas matrices, sostenemos que no escapan a la voluntad de trabajar desde las exigencias de los universalismos totalizadores (Galcerán Huguet, M. 2010, 52) que aniquilan la particularidad como nota esencial de la autonomía de las gentes<sup>6</sup>.

Como puede observarse ya, la filiación más sustantiva de nuestro posicionamiento en la investigación se da con las matrices interpretativas provenientes de los impulsos descoloniales, fuertemente arraigados en los movimientos sociales que los justifican y legitiman. A partir del reconocimiento de la existencia de cosmogonías otras, los contrastes con los modos de comprender moderno/coloniales cobran contundente nitidez: la ficticia independencia del conocimiento respecto del ser (inscripto además en una simbología a la vez subjetiva y cultural) queda seriamente desafiada simplemente frente a la existencia de otros modos de manifestación de lo vivo (que es cultural y natural necesariamente, sin posibilidad de disección). Estos testimonios irreverentes de las prescripciones derivadas de los regímenes de verdad moderno/coloniales permiten, además, la historización de la diferencia; la reconstrucción de la memoria colonial expone las condiciones de gestación de ciertas narrativas modernas y el grado de funcionalidad que han ejercido para la perpetuación de la colonialidad. También es posible advertir la complicidad del poder militar, económico y pedagógico para la

5 Se ha señalado la autoría de cada fragmento refiriendo a las iniciales del nombre del docente entrevistado. Esto se fundamenta en la voluntad de adoptar un posicionamiento radical dentro del espectro de la investigación cualitativa, en la que la pretensión de neutralidad se expone como opción ético política, desnudando la ideología inevitablemente conducida por la naturaleza retórica del discurso (Denzin, N. y Lincoln, I. 2015, 26; McLaren, P. 1997,18). Se reserva la codificación, no obstante, para las instancias de la investigación más antiguas que no acordaron oportunamente la publicación del nombre propio; ya que fueron producidas en condiciones de reserva de anonimato, se comparten en los términos originales.

6 Al respecto, la discusión de la antropóloga mexicana Marcela Lagarde en el marco de un feminismo reinterpretado puede servir de matriz interpretativa análoga, en especial cuando la autora promueve una relativa autonomía de las agrupaciones o marcos totalizadores en favor de explorar la raigambre subjetiva y local (Lagarde, M. 2015, 174).

supervivencia de un modo (particular, originalmente provinciano) de cartografiar lo “real”.

Desde estas perspectivas descoloniales, territorio, gentes, tiempo y divinidad son inescindibles; el conocimiento está arraigado al lugar (Escobar, A. 2001, 142), toda cognición es situada. La intelección es una práctica, un ejercicio de interacción interpretativa de/con la experiencia. La teoría—tal como se comprende en el campo académico—se presenta como una construcción enajenada, desprendida de su tiempo-territorio-cuerpo y abstraída al punto de desentenderse de la posibilidad de afectación sensible. Cobra sentido la tragedia educativa que se puede advertir en los relatos que denuncian que “una cosa es la teoría pero otra es la práctica”, y que finalmente exponen la profunda inconexión entre dominios originalmente integrados—recreando la metáfora del diálogo entre sordos que propone Daniel Suárez (Suárez, D. 2008, 2). Las percepciones, sentimientos, emociones y sensaciones están todas “informadas teóricamente”—en tanto sólo cobran sentido en movimientos interpretativos necesarios que implican lo ya metabolizado como conocimiento/ser—y modifican en el mismo acto las futuras opciones hermenéuticas<sup>7</sup>.

Esto supone un desafío enorme para la tradición científica en general y el campo académico en particular; las aulas y prácticas docentes están en contraposición muy familiarizadas con estas tensiones y convivencias. La pedagogía sólo queda amenazada en tanto se piense como disciplina moderna, tal como desarrollaremos a continuación. Las pedagogías descoloniales, en cambio, aventuran la defensa de un poder positivo como tensión hacia la utopía (Santos, B. 2000, 13).

### **Unas pedagogías descoloniales para la educación docente**

Debemos reconocer, en primer lugar, que hablamos de “educación” docente en rebeldía

contra otras denominaciones posibles. Ejercemos, así y en este acto, la voluntad epistemológica de implicarnos en las políticas del nombrar<sup>8</sup> (Walsh, C. 2011, 1) que suponen el agenciamiento discursivo como forma de participación sustantiva en la lucha por el signo y, así, por la definición de ontologías. Asumiendo que la reinterpretación es la condición natural del relato (Bajtín, M.1981, 279; Yedaide, M. 2016, 389) y que, entonces, la reproducción es un modo de ejercer la libertad —aun cuando no revista altos grados de intervención subjetiva explícita— optamos conscientemente por sublevarnos contra la repetición de la palabra “formación” porque, sentimos, adultera la representación más aguda de las condiciones del proceso de construcción de la subjetividad de los profesores. Lo que ocurre cuando nos disponemos a la profesión docente—sostenemos— está situado a lo largo de la vida y alimentado por todo tipo de experiencias vitales paralelas y/o contestatarias a los currículos formales. Y, más resonante tal vez, estas vías experienciales son profundamente personales y vinculares, afectadas por juegos del lenguaje que reservan la condición de legitimidad para personajes y situaciones de ninguna manera reservados a los claustros escolares. Existe sin lugar a dudas la intención de “formar”, pero tal vocación no debería confundirse con el alcance de sus ambiciones: la educación docente es ubicua, múltiplemente condicionada y porosa a los afectos, las emociones y la experiencia sensible. Así lo muestran las narrativas recogidas en los proyectos y grupos de investigación puestos a indagar sobre los profesores universitarios (no sólo los desarrollos locales recuperados en la memoria anteriormente sino las producciones análogas en equipos nacionales y regionales). Frente a estas tesis, los modos de intervención curricular deben revisitarse radicalmente, repreguntando acerca del real alcance y potencial sentido de trazar ciertos recorridos para las carreras de los profesorado.

7 A favor de esta perspectiva sobre el mundo sensible puede consultarse no sólo la extensa obra de Boaventura de Sousa Santos (especialmente 2003, 2006, 2010) sino también los trabajos de precursores como Le Bretón (1995, 2002) y P. Bourdieu (2008) y sucesores tales como L. Wacquant (2005) y A. Scribano (2013) —en el contexto latinoamericano.

8 Si bien Catherine Walsh originalmente las presenta como parte de la política imperialista, su trabajo fundamentalmente insta a la apropiación del poder positivo del discurso para la re-institución de ontologías, de modo de cartografiar el dominio social a partir de un código heurístico propio.

¿Cuál podría ser el rol de la pedagogía en este tránsito? En primer lugar, asumirse como pedagogías—en plural—como primer paso para sensibilizarse frente a las opciones coyunturales, los escenarios locales y las voluntades personales allí afiliadas. No es dable caer en la trampa de los esencialismos o universalismos euro-promovidos (Galcerán Huguet, M. 2010, 50); la descolonialidad del saber exige atención a las especificidades como forma de evasión a los regímenes de verdad. El conocimiento, siempre situado y local (Escobar, A. 2001, 145), sólo puede ser auténtico si estalla en la miríada de representaciones que guardan fidelidad con los marcos gnoseológicos y cosmogónicos del propio territorio. No es posible encontrar una sola respuesta; ni siquiera es sensato emprender la búsqueda para otros. En todo caso, se trata de empoderarnos recíprocamente para configurar las claves de nuestras labores en los contextos inmediatos—y urgentes—de nuestras prácticas.

La apuesta descolonial, entonces, confía en los plurales más que en “lo pedagógico”. Negar la universalidad de esta construcción semántica es a la vez una reacción contra su interpretación como “disciplina que estudia” (la enseñanza, la educación, etc.). Reconociendo en la disciplina la marca moderna del biopoder (Foucault, M. 1999, 72), también se presenta la urgencia de huir de una representación de la ciencia como forma privilegiada de intelección de la experiencia humana. No renegaremos de lo científico puesto que las estructuras de dominación son a la vez las oportunidades para la transformación social, tal como nos han enseñado las tradiciones críticas<sup>9</sup>. No obstante, desafiamos su pretensión de universalidad y su propensión a establecer y consolidar regímenes de verdad. Así, las pedagogías serán “prácticas” en lugar de disciplina; en un movimiento que también es resistente a la infravaloración de lo práctico por su subsunción jerárquica a lo que convencionalmente se denomina teoría, recuperamos para las pedagogías la condición natural de constituir modos de interpretación de la experiencia humana en enclaves espacio-temporales precisos<sup>10</sup>. Ahora

bien, estos modos particulares de representar lo vivido no son en sí pedagógicos; las pedagogías intervienen porque existen mecanismos político-sociales de legitimidad discrecional. No todas las narrativas tienen asignada igual validez; las pedagogías intervienen y han intervenido en la construcción del mundo moderno/colonial—en la *distribución de la autoridad discursiva* (Yedaide, M. 2016, 226). Las pedagogías son entonces siempre han sido—aquellas prácticas que autorizan ciertas formas particulares de interpretar lo que es e importa. Las pedagogías descoloniales, particularmente, fundan sus prácticas de desautorización y re-autorización discursiva en la potestad ahora autoarrogada de dismantelar las matrices interpretativas de la modernidad/colonialidad. Constituyen la materialización (y no sólo la intención) de constantes ejercicios de desnaturalización de la legitimidad históricamente construida según ciertos regímenes de verdad moderno/coloniales (exponiendo su contingencia y las relaciones de poder en que se gesta) para generar audibilidad para voces otras, comúnmente excluidas del debate permanente sobre la cuestión pública. Habilitan, así, movimientos para la intervención de los pueblos en la lucha por su (propia) representación desde su (propio, híbrido) lugar de enunciación (Smith, L. 1999).

Tal vez ahora se comprenda el rol de unas pedagogías descoloniales en la educación docente. En un proceso altamente complejo y multi-condicionado, estas pedagogías proponen unas formas de relativa autonomía: (relativa) independencia de los marcos de pensamiento eurocéntricos, (relativo) distanciamiento de la ciencia como régimen de verdad, fidelidad a la localidad (del espacio y tiempo siempre interpretados desde alguna clave cosmogónica específica), apertura a lo sensible y lo afectivo como modos legítimos y autorizados de conocimiento. Tales pedagogías son entonces prácticas políticas de autorización; no pueden anticiparse ni trabajar por fuera de los colectivos que las configuran, ni encierran sentidos trasplantables a otras coyunturas. Son intentos por crear condiciones favorables para que las comunidades realicen sus intereses públicos.

9 Ver H. Giroux (1983) para una capitulación de estas tradiciones.

10 Vale la pena recuperar aquí lo que Grimson llama “contextualismo radical” cuando insta a dejar de formular preguntas específicas, locales, esperando una respuesta en el lenguaje de las afirmaciones trascendentes (Grimson, A. 2013, 12-13).

Pensar en los currículos de la educación docente en las universidades argentinas en estos términos es disruptivo. No obstante, también implica una exigencia para la materialización de ciertas transformaciones en el campo académico. Creemos que en este esfuerzo cobra valor la tesis de Boaventura de Sousa Santos (2016) cuando exhorta a las universidades a hacer extensión hacia adentro. Los movimientos sociales han probado ser fructíferos en la producción de alternativas adheridas a la experiencia cotidiana; la academia tiene mucho por aprender. Creemos que las pedagogías descoloniales son posibles, entonces, en tanto—sin desconocer las producciones literarias del campo—se presta el oído, la mirada y el sentir a la realidad inmediata y sus actores.

### La investigación (biográfico) narrativa

También en este apartado debemos comenzar por explicitar nuestro posicionamiento respecto de la narrativa y su asociación discontinua con términos como lenguaje, discurso y texto. Siendo que nuestro interés se ubica en el cruce entre las pedagogías críticas y descoloniales y la investigación narrativa, no debe extrañar nuestra relativa y discrecional irreverencia a las profundizaciones y los discernimientos que las ciencias del lenguaje proponen para el estudio sistemático y amplio del campo. Tomamos de estos desarrollos la potencia bajtiniana de apertura de los enunciados, su implicación sustantivamente social y su naturaleza dialógica. De los aportes asociados al discurso adherimos a las corrientes que se interesan por el poder y su circulación, y los modos en que se crea, recrea y perfora la hegemonía discursiva, así como los límites del lenguaje para la construcción del sentido social (Yedaide, M. 2016, 19). Pero fundamentalmente guardamos lealtad con las dimensiones retóricas, políticas y creativas del lenguaje para destituir, re-instituir e insurgir desde un enclave espacio-temporal-sensible específico (Walsh, C. 2011,15; Walsh, C. 2010, 200). Así, todo texto social crea y recrea sentidos, pero éstos sólo son debatibles por y mediante el lenguaje; consecuentemente, asociamos las pedagogías a la autorización discursiva—como modo de intervención consciente en la lucha por las significaciones. Sin la marca ingenua que supondría el subjetivismo absolu-

to, reservamos un amplio margen de actividad político-epistémica para los sujetos comprometidos en el debate de las cuestiones públicas. La narrativa es un arma, condicionada pero potente para la participación cívica.

Desde este particular punto de vista la narrativa no es ya, decididamente, la expresión o manifestación de algo. Es en sí misma una forma de pedagogía cotidiana, puesto que distribuye discrecionalmente modos de autoridad representativa; una colección de actos de creación de significados. También es en el lenguaje donde se construyen las desigualdades categoriales que tipifican a los individuos, fijándolos en una estructura de representación como marca contundente de poder (Grimson, A. 2013, 77). Narrar es intervenir activamente en las políticas del nombrar que nos presentan la disyuntiva que Jean-Francois Lyotard (1979,17) ya anticipara haciendo uso de la noción Wittgensteiniana de juegos del lenguaje: cada enunciado es un movimiento que puede tanto ratificar como subvertir el orden instituido.

Sólo parte de la investigación narrativa se alinea a este modo de concebir la narración. De hecho, este tipo de investigación, impulsada por los giros hermenéutico y lingüístico, ha revestido grados muy dispares de insurgencia epistémica. Aun hoy puede implicar sencillamente la voluntad de “complementar”, “cualificar” o “humanizar” movimientos de investigación de otro modo enteramente cooptados por la racionalidad tecnocrática moderno/colonial. De hecho, es altamente frecuente que las investigaciones se presenten en términos de teoría- experimentación- resultados-discusión, encerradas en las opciones más clásicas de los paradigmas positivistas y postpositivistas (Guba, E. y Lincoln, Y. 2012, 49); incluso las publicaciones científicas aplican en la actualidad regímenes de control a través de normas editoriales que exigen estos estadios de descripción de los proyectos de investigación. Otras opciones más rebeldes pueden ser representadas por el método autobiográfico narrativo (Fernández Cruz, Bolívar & Domingo y sus equipos) o la indagación narrativa (Connelly&Clandinin y equipos) que a pesar de su vocación por la localidad quedan en ocasiones fuertemente interpelados en el juego de la generalización y la formulación de grandes respuestas. En el extremo más resistente (en el que también debemos incluir parte

de la obra de los equipos de Connelly&Clandinin), investigar narrativamente supone intervenir en la construcción de nuevas narrativas legitimadoras y autorizadoras de ontologías otras (la alteridad debe ser leída como diferencia colonial, es decir, lo que el canon occidental desprecia o incluso invisibiliza). Narrar es implicarse en las políticas del nombrar a las que hacíamos referencia, e investigar narrativamente constituye una práctica “resbaladiza” (para apoyarnos en la metáfora de Linda T. Smith (Smith, L. 2011, 190). Intentaremos a continuación describir las notas de este tipo de investigación narrativa y luego trataremos de dar cuenta de lo resbaladizo de su condición radical.

Cuando hablamos de investigación narrativa radical nos referimos a un número de renunciaciones. En primer lugar, la renuncia a la ciencia libre de valor, la objetividad y neutralidad: “( ) estamos persuadidos de que la objetividad es una quimera: una criatura mitológica que nunca existió, salvo en la imaginación de aquellos que creen que el saber puede estar separado de quien conoce” (Guba, E. y Lincoln, Y. 2012, 63). Luego, y en completa relación con lo anterior, se hace igualmente necesaria la renuncia a la pretensión de generalidad o totalidad, que sólo pudo existir a la luz de un realismo ingenuo (Denzin, N. y Lincoln, Y. 2011, 33) que aspira a la unicidad y monoglosia de la Verdad. Renunciamos también a distinguir al investigador de los otros sujetos de la investigación excepto por su destreza metodológica y su intención de movilizar procesos de construcción de conocimientos; en su lugar abrazamos la investigación co-generativa (Greenwood, D. y Levin, M. 2011, 137). Rechazamos el excesivo protagonismo de lo metodológico a favor de la primacía política que autoriza la flexibilidad y plurivalencia de métodos y enfoques, incluso la creación de artefactos culturales inéditos cuando es pertinente—el bricolaje (Kincheloe, J. y McLaren, P. 2012, 265). Nos oponemos a los criterios validez tradicional; preferimos trabajar en términos de la autenticidad educativa y catalítica: que los colectivos expandan su conciencia (cívica) y provoquen los cambios que necesitan (Guba, E. y Lincoln, Y. 2012, 62). Las narrativas, entonces, no son nunca ilustraciones de un enunciado general ni bloques tendientes a construir figuras cuya regularidad reclame la potestad de generalizar. Son construcciones discursivas con ineludible

vocación retórica (Yedaide, M. 2016, 282) que se ponen a jugar en la lucha por la representación. No contienen sentido más allá de los cuerpos pulsantes y sus situaciones histórico-sociales.

¿Cuáles son los terrenos resbaladizos de una investigación narrativa radical como la nuestra? En primer lugar, ante la imposibilidad de sostener la objetividad del conocimiento en términos clásicos, el compromiso ético necesita acentuarse (Vasilachis, I. 2012, 13). Una vez definida la fractura con la pretensión de acceso “incontaminado” a “la realidad”—por la caída del mito de la referencialidad directa— (Ryan, R. 1999, 484-485) la opción más sensata se define por acompañar al reconocimiento de la inexorable mediación hermenéutica con una toma de responsabilidad cívica. Mientras se pensaba que la ciencia tenía efectivamente la prerrogativa de revelar la Verdad (prerrogativa autoconcedida a partir de la fe histórica y políticamente construida—en la razón ilustrada), la cuestión ética quedaba completamente escondida tras la sentencia contundente de la inevitabilidad de lo real. La contingencia operativa en la producción de conocimientos que en la investigación científica interviene desde el momento de la elección del tema, la perspectiva teórica adoptada y el tipo de preguntas formuladas y no formuladas (Segato, R. 2015, 15)—supone no sólo puntos de vista particulares sino un interés específico. Frente a la *hybris* del punto cero (Castro-Gómez, S. 2005,18) que esconde la autoría (inscripta a su vez en un cuerpo, espacio y tiempo que la significan) tras el mito de la práctica científica libre de valor, la certeza respecto de la necesaria mediación interpretativa de toda práctica social exige una contra-postura de transparencia enunciativa. Adoptar el compromiso ético supone, entonces, dismantelar la neutralidad y exponerla como un mecanismo de biopoder y a la vez contrarrestar su nocividad explicitando con franqueza y detalle las condiciones epistémico-políticas que rodean a la investigación—en especial las creencias, valores y expectativas que se sostienen inevitablemente. Si bien esto es deseable para toda empresa científica, la investigación narrativa más radical es especialmente respetuosa de los puntos de vista singulares (incluido aquel del propio investigador) y se esfuerza por reinscribirlos en sus claves corpo-espacio-temporales junto con el sentido de la investigación. Este último,

en general, no se aleja de la búsqueda siempre pendiente de la justicia social.

El problema de la ética de la ciencia moderna/colonial es precisamente la negación de su propia necesidad (como consecuencia de pensarse como trascendente de su provincialidad y localidad). Esta creencia en la posibilidad de prescindir de la cuestión ética (que, por supuesto, no se expone como creencia sino como condición natural de la razón) conduce también a un desafío relativo al fin o meta de la investigación. Ya no podemos pretender “descubrir” una verdad—ni siquiera una provisoria y falseable. Por un lado, las respuestas a las preguntas de la investigación deben cuidarse de no constituir una nueva meta narrativa esencializada y totalizadora; la investigación narrativa más radical se resiste a la búsqueda de matrices, patrones y regularidades que puedan ser universalizables o generalizables puesto que reconoce en este acto una re-instalación y con-validación de un régimen de poder que opera prescriptivamente, haciendo que lo singular se deba subsumir necesariamente en algo más amplio. Por otro lado, el fin no es el conocimiento *per se*, sino la acción y transformación social. Esto, que se ha dado en llamar el giro performativo (Denzin, N. y Lincoln, Y. 2011, 37), es una marca indeleble de las investigaciones radicales y un terreno especialmente resbaloso para la convivencia en la academia.

Sin objetividad, asepsia, cúpula de cristal para los investigadores o misión universal, la investigación narrativa radical también busca prescindir de los imperativos que la racionalidad tecnocrática exige acentuando su dimensión ideológica. Decíamos que la revolución epistemológica que recupera al sujeto y su espacio-tiempo como intérpretes particulares de los objetos de la experiencia se acopla al reconocimiento del posicionamiento de la ciencia en las relaciones modernas/coloniales de poder social. En este contexto, la excesiva confianza en la asepsia de la razón no constituiría un error mayormente metodológico, sino un síntoma de toda una operación política de control simbólico-material al cual la ciencia moderna es especialmente funcional. Si creemos, como lo hacemos, que no existe producción libre de valor, entonces reconocemos una marca ideológica indeleble y un ejercicio—con mayor o menor grado de

conciencia—de reproducción o interrupción de lógicas de opresión (Kincheloe, J. y McLaren, P. 2012, 243). Toda actividad científica se ordena a un interés y colabora en la perpetuación o ruptura de las matrices interpretativas; tiene, por tanto, algún tipo de efecto o influencia en la subjetividad. La investigación narrativa radical es en sí una práctica ideológica en términos de una revolución polifónica—se propone ceder espacios para las voces bajas (Chase, S. 2015, 83). No obstante, no pretende desplazar una voz a favor de otra sino crear condiciones para la audibilidad de cada sujeto en los dominios públicos que los implican. En una suerte de movimiento freireano, se propone que los colectivos alcancen los foros de discusión y participen de las luchas que los comprometen.

Finalmente, la cuestión del anonimato reviste particular interés desde esta postura radical de la investigación narrativa. En primer lugar, cuando el investigador trabaja con y para los sujetos (y para sí mismo, necesariamente), no existe ninguna información que requiera secrecía. Si su interés no condice con el interés del resto de los participantes, estos pueden renegar de la exposición de la identidad (en estos casos, la investigación no suele perseguir el bienestar de los implicados o sus metas expresadas en sus propios términos—esto es particularmente cierto cuando la audiencia esperada es exógena y los beneficios toman la forma de credencialismo o capital simbólico para el investigador). Cuando la investigación se acopla a las necesidades de un colectivo social con autenticidad educativa y catalítica, la inclusión de los nombres propios y las coyunturas locales son una parte orgánica y natural del proceso.

### Inquietudes (persistentes)

*El inicio de la modernidad puede haber sido simultáneamente el inicio del más reciente periodo de asfixia inducida del deseo.*

(Teixeira Coelho, J. 2009, 24).

Este artículo se ha propuesto justificar la centralidad del mundo sensible en el currículo de la educación docente (recuperando una memoria de investigación), comprender la

discontinuidad de su tratamiento en el marco de una matriz interpretativa moderno/colonial y legitimar la adopción de un punto de vista relativamente radical para las pedagogías y la investigación narrativa. Asumimos esta como una opción epistémico-política, frente a la urgencia de una escuela media muchas veces insensibilizada, desafectada y sufriente.

En la Introducción al Volumen II de la tercera Edición del *Manual de Investigación Cualitativa*, Denzin & Lincoln sentencian con contundente sencillez el estado de la investigación que aquí denominamos radical: “la indignación ya no es suficiente” (Denzin, N. y Lincoln, Y. 2012, 33). Esta razón política constituye la motivación más poderosa en las direcciones descritas. Sospechamos que la anulación del mundo sensible es una forma de aplacamiento de la pulsión política; al excluir las pasiones y emociones al territorio de la irracionalidad –y, consecuentemente, de lo otro de la razón, condenable y desvalido– se abstrae y distancia la implicación subjetiva y la afectación sensible. Los cuerpos pulsantes, reverberantes en pasiones y emoción, se autocensuran y enajenan de las dimensiones públicas que definen gran parte de las condiciones de su existencia.

Estamos convencidos de que gran parte de la causa social se puede definir en el dominio de la narrativa en la educación, con su doble potencial para delimitar y habilitar el agenciamiento cívico. Con este ánimo, adherimos a la invitación a profanar desde el campo académico las “clausuras semióticas” que las clasificaciones producen (Grimson, A. 2013, 67), pero sostenemos que también es necesario avanzar en el nivel cotidiano y perforar la experiencia. Este dominio mundano, del sentido común y la educación ubicua, silenciosa, constituye el territorio privilegiado de la producción y reproducción de las significaciones. Allí todo lo que importa es local, singular e idiosincrático; esto constituye un enorme desafío.

Otra preocupación que nos proponemos sostener es la fluidez de las filiaciones identitarias. Si bien estamos decididos a explorar el vecindario en búsqueda de los modos en que opera la colonialidad (Yedaide, M. y Porta, L. 2015, 1), debemos practicar simultáneamente el ejercicio de construir entidades estratégicamente, sin caer en la trampa de la esencialización. Como alerta Nelly Richard en su intento de situar las políti-

cas de la diferencia, “las identidades contienen tantos pliegues y bifurcaciones que su anclaje referencial amenaza con dispersarse fuera de toda unidad coherentemente programable” (Richard, N. 2013, 139). No podemos, como insta Richard, perdernos en el mito posmoderno de desontologización del sujeto pero tampoco debemos ceder a prácticas totalizantes excepto para conseguir el esencialismo estratégico de Spivack. Lo singular, por tanto, debe preservar sus notas particulares pero a la vez exponer la marca social que lo sitúa al margen en las lógicas contemporáneas de opresión.

Aún con unas intenciones claras y unas cartografías relativamente definidas tanto en el ámbito de las pedagogías descoloniales como en el contexto de la investigación narrativa radical–las inquietudes persisten. Los bordes son, efectivamente, terrenos resbaladizos que exigen negociación con lo establecido (Smith, L. 2011, 190) pero no deben ceder a la aniquilación del deseo. Sostener la atención respecto del mundo sensible en la educación docente debe comprenderse como un esfuerzo en esta dirección.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, Jonathan. 2016. La amalgama formación profesional-valores personales en la buena enseñanza de los profesores memorables de la carrera Profesorado en Historia de la UNMDP. *Trabajo Final de Graduación, Especialización en Docencia Universitaria*. UNMDP. Mar del Plata, Argentina.
- Álvarez, Zelmira; Porta, Luis y Sarasa, María Cristina. 2010. Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol 14. N°3.
- Bain, Ken. 2007. *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Bajtín, Michael. 1981. *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bourdieu, Pierre. 2008. *El sentido práctico*. Barcelona: España Editores.
- Castro-Gómez, Santiago. 2005. *La hybris del Punto Cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Chase, Susan. 2015. Investigación narrativa. En Denzin, N. y Y. Lincoln. *Métodos de recolección y análisis*

- de datos. *Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV. Buenos Aires: Gedisa.
- Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna. 2015. Introducción al Volumen IV. Métodos de recolección y análisis de datos. En Denzin, N. y Y. Lincoln. *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV*. Buenos Aires: Gedisa.
- Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna. 2011. *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Barcelona: Gedisa.
- Escobar, Arturo. 2001. El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Ciccus.
- Foucault, Michel. 1999. *Estrategias de poder*. Colección Obras Esenciales, Volumen II. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica S. A.
- Galcerán Huguet, Montserrat. 2010. Límites y paradojas de los universales eurocéntricos. En Cairo, H. & R. Grosfoguel et al. *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa-América Latina*. Madrid: IEPALA.
- Giroux, Henry. 1983. *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Greenwood, Davyd y Levin, Morten. 2011. La reforma de las ciencias sociales y de las universidades a través de la investigación acción. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Barcelona: Gedisa.
- Grimson, Alejandro. 2013. Introducción. En Grimson, A. y Bidaseca, K. *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia*. Buenos Aires: Clacso.
- Guba, Egon y Lincoln, Yvonna. 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.
- Kincheloe, Joe y McLaren, Peter. 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.
- Lagarde, Marcela. 2015. *Claves feministas para mis socias de la vida*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Batalla de Ideas
- Lander, Edgardo. 2001. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 2da edición. Buenos Aires: Ciccus Ediciones.
- Le Breton, David. 1995. *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Le Breton, David. 2002. *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Litwin, Edith. 1996. El campo de la didáctica: en búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A.; Davini, M. C.; Eldestein, G.; Litwin, E.; Souto, M. & S. Barco *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Liotard, Jean-Francois. 1979. *The Postmodern Condition. A report on knowledge*. USA: University of Minnesota Press.
- McLaren, Peter. 1997. *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- Porta, Luis y Yedaide, María. 2013. La pasión educativa: enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios. *RAES- Revista argentina de educación superior*. Año 5, No. 6, junio 2013.
- Quijano, Anibal. 2000. Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America. *Nepantla: Views from South 1.3*. Durham, NC: Duke University Press.
- Richard, Nelly. 2013. Multiplicar la(s) diferencia(s): género, política, representación y deconstrucción. En Grimson, A. & Bidaseca, K. *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia*. Buenos Aires: Clacso.
- Ryan, Bruce. 1999. Does Postmodernism Mean the End of Science in the Behavioral Sciences, and Does It Matter Anyway? *Theory and Psychology*, Vol. 9 (4): 483-502. Sage Publications.
- Santos, Boaventura de Sousa. 2000. *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política de la transición paradigmática*. Vol. I. Ed. Desclée de Brouwer. España.
- Santos, Boaventura de Sousa. 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, Boaventura de Sousa. 2006. Capítulo I. La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias. Para una ecología de los saberes. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Agosto. Santos, Boaventura de Sousa. 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.
- Santos, Boaventura de Sousa. 2016. Hay que empezar de nuevo. *La Diaria*, 11 de mayo de 2016. Disponible en <http://ladiaria.com.uy/articulo/2016/5/hay-que-empezar-de-nuevo/>
- Scribano, Adrián. 2013. Sociología de los cuerpos/emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, No. 10, 93-113.
- Segato, Rita. 2015. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Smith, Linda Tuhiwai (1999). *Decolonizing Methodologies. Research and the Indigenous People*. Malasya: ZedBooks Ltd.
- Smith, Linda Tuhiwai (2011). Caminando sobre terreno resbaladizo. La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre.
- Steiner, George. 2007. *Lecciones de los maestros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, Siruela.
- Suárez, Daniel. 2008. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes. Trabajo presentado en: *VII Seminario de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente. Nuevas Regulaciones en América Latina*. Seminario llevado a cabo por Red Estrado, FFyLUBA, CTERA, CCC, Buenos Aires.
- Teixeira Coelho, José. 2009. *Diccionario Crítico de Política Cultural. Cultura e imaginario*. Barcelona: Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, Irene. 2012. Prólogo a la edición en castellano. De “la” forma de conocer a “las” formas de conocer. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II. Pp.11-26
- Wacquant, Loïc. 2005. Conexiones carnales: sobre corporización, aprendizaje y pertenencia. Sobre *Body and Soul. Notebooks of an apprentice boxer*, Oxford University Press, New York and Oxford, 2004. *Qualitative Sociology*, V. 20, N° 3, verano de 2005.
- Walsh, Catherine. 2010. Political-Epistemic Insurgency, Social Movements and the Refounding of the State. En Moraña, M. & B. Gustafson (eds.). *Rethinking Intellectuals in Latinamerica*. 199-211. Madrid: Iberoamericana
- Walsh, Catherine. 2011. The politics of naming. *Cultural Studies, 2011*. Routledge. 1-18.
- Yedaide, María. 2015. Pedagogía descolonial. Miradas en el vecindario. Trabajo presentado en: *Primer Encuentro Intensivo: Reflexiones críticas sobre el Pensamiento Descolonial*. Sierra de los Padres, 12 y 13 de junio 2015. Grupo de Investigación Problemáticas Socio-culturales; Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social, UNMDP.
- Yedaide, María. 2016. 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, Doctorado en Humanidades y Artes, mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina*. (Manuscrito enviado para su evaluación y eventual defensa).