

Didáctica y pedagogías. Posturas epistémico-políticas en la formación del profesorado*

LUIS PORTA

MARÍA MARTA YEDAIDE

La didáctica y su necesaria interpelación

La producción de las investigaciones del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, reconoce una urdimbre referencial en el movimiento rioplatense de fines del siglo pasado denominado la Nueva Agenda de la Didáctica (NAD). Embanderado por Edith Litwin (1996), tal agenda representó para las comunidades asociadas (alcanzadas a través de actividades de postgrado, difusión bibliográfica, etc.) una reinterpretación de la educación universitaria en términos de afirmación de la didáctica como disciplina relativamente independiente (Camilloni, 1996), aunque sujeta a la mirada sociopolítica. De manera contundente, se invitaba a pensar en un campo específico para la educación superior, que recortara de las ciencias de la educación aquello que era propio de las prácticas de la enseñanza. Tanto la psicología cognitiva como el

* Capítulo resultado del Proyecto “Formación del Profesorado VII: (auto) biografías y prácticas apasionadas de profesores memorables en perspectiva descolonial”. Director: Luis Porta / Codirectora: Zelmira Álvarez. GIEEC. (2016-2017). Cimed (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación), Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

desarrollo fecundo de las didácticas disciplinares, además del avance de las teorías más críticas de los estudios del currículo, permearon esta matriz, que propuso romper emblemáticamente con el maridaje entre la enseñanza y el aprendizaje, y orientar los esfuerzos hacia la identificación de la buena enseñanza (Fenstermacher, 1989; Fenstermacher & Richardson, 2005).

Este encuadre que diera hospedaje a los primeros proyectos de investigación del GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales) fue, no obstante, eventualmente revisado. Los hallazgos que las investigaciones producían señalaban aspectos del currículo de la formación docente que –lejos de permitir una mirada racional/disciplinar– prometían compromisos con otras dimensiones del ser humano, tanto corporales y sensibles como geoculturales (biblio del grupo). Las narrativas (auto) biográficas que se fueron componiendo en entrevistas a docentes que habían sido reconocidos por sus estudiantes como profesores memorables dejaban en evidencia ciertas exclusiones y resistencias (Yedaide, 2014); la producción literaria comenzó a migrar hacia cuestiones de afecto, vínculo y apasionamiento –primero tímidamente descripto como intelectual y luego comprendido en su actual marginalidad de la academia (Flores, Yedaide & Porta, 2013; Porta & Yedaide, 2016b; Porta & Flores, 2014; Porta & Flores, 2015; Porta, Álvarez & Yedaide, 2014).

Este viraje matricial se comenzó a interesar por las razones que podían dar cuenta de la excepcionalidad de la emoción y la dimensión sensorial de la experiencia humana en los currículos prescritos, mientras adquirirían rotunda centralidad en los constructos narrativos de los grandes maestros y sus alumnos. Es en este punto donde tanto la pedagogía crítica como las pedagogías descoloniales han asistido a la problematización de estas discriminaciones *a priori* arbitrarias.

Hablar de pedagogías ya implicaba una primera ruptura –entonces aún inadvertida– con la tradición de nombrar “didáctica” a la disciplina articulada alrededor de las prácticas de enseñanza (Camilloni, 1996). Si bien la Nueva Agenda de la Didáctica se había asumido política –alzando la voz luego del silencio que representara el Gobierno de facto de las décadas del setenta/ochenta–, su postura resultó tímida

frente a los postulados de una pedagogía crítica, que bien podríamos llamar con McLaren revolucionaria (McLaren, 2011), ya que propone una mirada amplia y militante de la educación y la escuela en el entramado social que la significa. En lugar de debatirse alrededor de las configuraciones didácticas, las estrategias promotoras del aprendizaje profundo o los buenos programas de evaluación –al estilo del legado rioplatense–, esta pedagogía se pregunta por la circulación del poder en la historia y los modos en que el sistema educativo valida o resiste creativamente formas vigentes (y en goce de plena salud) de ejercicio de la opresión y la hegemonía (Giroux, 2015; 2016). Haciendo honor a Freire y construyendo sobre sus tesis, los pedagogos críticos hoy se definen como académicos/activistas (Apple, 2015) y se ocupan de los espacios públicos en que es posible emprender la batalla por el signo (McLaren, 1997). La escuela es para ellos práctica social y discurso instituyente de ontologías con capacidad de transformar a los sujetos en objetos o, por el contrario, despertarlos a la agencia política que les compete.

En plena coherencia con esta opción ético-política de tratar a lo educativo –y a pesar de que reniega de tales lazos–, la tradición descolonial sitúa la contienda en el terreno latinoamericano y presta palabras para comprender, en el contexto inmediato, las formas de ejercicio del poder aún vigentes. La colonialidad del poder que estableció la matriz de distribución social del trabajo a partir de un nuevo concepto de raza (Quijano, 1999) permite ubicar en la geocultura del sistema mundo colonial/moderno la autorización de ciertos conocimientos y formas de producción de saber (entre ellos, específicamente, la ciencia moderna), así como advertir los efectos de poder que todavía hoy ejerce. Unas pedagogías descoloniales en este sentido se comprenden como tecnologías de biopoder que atienden a los procesos de jerarquización de ciertas narrativas y la inequidad en la distribución de la potestad de nombrar.

Como podrá advertirse ya, las pedagogías críticas y descoloniales no solo se piensan más amplias en su alcance que la didáctica, sino que se deben rebelar contra la idea misma de disciplina. En primer lugar, es posible reconocer en los dos mitos fundantes de la episteme moderna –la confianza en el relato único de la Historia y las particiones

binarias jerárquicas (Lander, 2001)– las bases para las pretensiones de verdad, universalidad y neutralidad que el conocimiento científico se autoarropa como producto de la racionalidad. Este hábito, denunciado por Castro Gómez (2005) como la *hybris* del punto cero, arrastra una postura epistemológica que esconde la localidad, el cuerpo, el lugar y el tiempo. Luego –y especialmente gracias a los legados postestructuralistas franceses que permearon junto a Frankfurt, Gramsci y el feminismo los Estudios Culturales y poscoloniales– hoy sospechamos (al menos quienes desde el clivaje argentino acordamos abrazar todas las herencias) del carácter disciplinante de las llamadas, no casualmente, disciplinas científicas. Las nociones de campo de P. Bourdieu (2012, 2003, 2008) y la potencia de pensar el conocimiento en términos de poder-saber (Foucault, 1979) han multiplicado las inquietudes respecto de los modos de biogobierno (Grinberg, 2013) que se propician en los diferentes niveles del sistema educativo, así como en el resto de las agencias sociales de producción cultural que educan permanentemente para un tipo de ciudadanía afable con el consumo.

La didáctica será para nosotros, entonces, un rótulo para usar con precaución cuando deseamos referirnos a los aspectos de las prácticas educativas que se interesan por los modos o formas; esta mirada primordialmente metodológica no queda de ninguna manera exenta de los marcos matriciales ideológicos a los que –inevitablemente– sirve (especialmente cuando niega tal inscripción en el territorio simbólico atravesado por el interés). La pedagogía la piensa pero no se limita a ella, sino que escava profundo para comprender sus razones y movilizar recursos hacia la transformación social.

La narrativa y su potencia instituyente

Así como el recorrido conceptual en la investigación nos ha exigido un reposicionamiento y una revisión de los marcos epistémicos (antes disciplinares y disciplinantes) que sustentan las producciones, la incursión en el método biográfico narrativo para el trabajo con los profesores memorables ha ido implicando, paulatinamente, un compromiso

mayor con la investigación o indagación narrativa¹. En concomitancia con los desarrollos más osados en la investigación cualitativa –compilados por Denzin & Lincoln (2011; 2012; 2015; 2016), en su tradicional *Manual*–, nuestra adhesión a la investigación narrativa es en sí misma una postura ontológica frente a la realidad y los modos de asirla (Ryan, 1999). No solo sospechamos de la premisa moderna (y eurogestada) de acceso a una realidad trascendente a través de la razón –por creer en la imposibilidad de conocer sin interpretar desde un cuerpo y espacio-tiempo geocultural–, sino que a la vez desconfiamos de los procesos que dichas lógicas de legitimidad han comportado para preservar niveles de inequidad social (Smith, 1999) y obturar movimientos de otra forma encaminados hacia el buen vivir –comprendido este en su acepción andina como la vida plena entre todos los seres vivos, incluida la Madre Tierra (Segato, 2015).

La ciencia social se ha servido, creemos, de la monopolización de la episteme moderna entendida estrechamente en términos de racionalidad intelectual o cognitiva y peligrosamente como único modo socialmente autorizado de decir. Hoy confiamos en la práctica de la investigación como un momento en la lucha por resistir, destituir y reinstituir sentidos. Creemos que investigar importa la construcción de un relato y la fundación de una ontología; frente a la disolución de las ilusiones de verdad y neutralidad asumimos la postura ética de quien interviene como agente y participa de la lucha por el signo (Vasilachis de Gialdino, 2012).

La investigación educativa en el terreno de la didáctica sería, entonces, una oportunidad de habilitar la autoridad discursiva para relatos otros, tanto por la participación del cuerpo sensible y la emoción, como por la generación de audibilidad de las voces bajas (Bidaseca, 2010). Dar la palabra, asumir la agencia discursiva, promover el cambio; estas son algunas de las prácticas que la investigación pensada en estos términos es capaz de propiciar, justificada en una validez que es a la vez educativa y catalítica (Kincheloe & McLaren, 2012).

1 Si bien reconocemos en este punto la distinción entre ambas cuestiones según Connelly & Clandinin (2006), tomamos ambas posturas como modo de garantizar representatividad para todas las líneas hoy activas en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación.

La experiencia en los profesorados de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Formamos parte de una cátedra denominada Problemática Educativa, inscrita institucionalmente como de carácter introductorio, que pertenece al Ciclo de Formación Docente común a todos los profesorados de la Facultad de Humanidades. En nuestro país existen dos subsistemas educativos para el Nivel Superior que habilitan para el ejercicio de la docencia: los institutos superiores de formación docente y las universidades. La fractura entre ambos tipos de instituciones es histórica, y operan en ella un número de heterarquías jerárquicas íntimas con el mundo moderno/colonial (Grosfoguel, 2010). El currículo universitario arrastra el prestigio concedido tanto a la producción de conocimientos comúnmente asociada al campo académico como a las disciplinas científicas que allí se enseñan.

Esta cátedra del primer año, primer cuatrimestre, se ha pensado como abordaje del área de la fundamentación pedagógica², y por tanto incluye contenidos mínimos relativos a la historia del pensamiento pedagógico moderno, la génesis y continuidad (conflictiva) de los sistemas escolares nacionales, las relaciones entre el conocimiento y la cultura. Con sensibilidad al contexto socio-histórico de la creación del Ciclo de Formación Docente (fines del siglo pasado), alude también a la crisis de la educación y las tensiones con el Estado y el mercado. Por supuesto, tales prescripciones curriculares se han reinterpretado en sucesivos ejercicios reflexivos que han implicado un número de nuevas decisiones pedagógicas hoy vigentes.

2 Es una de las dos áreas del llamado “Campo de la Formación General” (al que sigue –incluso temporalmente– el “Campo de la Formación Orientada”). La otra área se denomina Área de la Fundamentación socio-política, mientras que el Área de Instrumentación y Especialización pertenece, como podría inferirse, al segundo campo.

Comprendemos la reinterpretación curricular, en primer lugar, como una condición de posibilidad y actualidad de los discursos; no pensamos que ninguna narrativa en el nivel mayor de concreción del currículo –ninguna narrativa de cualquier tipo, en realidad– pueda quedar inalterada. Aun en los casos en que se desea hacer del otro el objeto de un relato, la potestad (re)instituyente se ejerce permanentemente e inevitablemente y se realiza sin excepción una lectura biográfica y geocultural ineludible (Yedaide, 2016). Como decíamos antes, esta “contaminación” necesaria exige un mayor compromiso ético y creciente claridad ideológica (Bartolomé, 2008).

En el caso de esta asignatura “introductoria” al campo educativo, la reinterpretación es explícita y se apoya en las pedagogías críticas y descoloniales. Al cartografiar las demarcaciones territoriales, la razón de ser de la experiencia de aprendizaje se cristaliza y refracta múltiples modos posibles de abordaje didáctico, coherentes con la opción epistémico-política adoptada. Más que un conjunto de estrategias, las decisiones didácticas implican unos recorridos vivenciales y textuales tentativos hacia el desarrollo del agenciamiento político y una nueva composición discursiva.

Concretamente, la asignatura se ha reorientado didácticamente hacia tres horizontes educativos. En primer lugar, la implicación afectiva y el ejercicio pleno del deseo se propician a través del trabajo con materiales cotidianos capaces de despertar temor, indignación, admiración o simplemente curiosidad. Aquí dejamos que el mundo nos afecte mientras ponemos palabra a los modos de sujeción social que operan, así como a las grietas que se van abriendo y que deseamos habitar (Walsh, 2014). El femicidio y otras cuestiones de género ligadas al sistema mundo moderno/patriarcal, así como la productividad nociva de la raza y la etnicidad en los contextos inmediatos de la práctica escolar suelen servir de disparadores de la concienciación respecto del escenario social y las gramáticas del sufrimiento (Giroux, 2004) que allí se configuran³.

3 El trabajo en esta primera dimensión incluye la reflexión a propósito de los materiales publicitarios dirigidos a los jóvenes y a partir de juegos de mesa o entretenimientos; estas instancias exponen con llamativa claridad las voluntades

Luego, proponemos actividades de escritura y visitas que despierten los sentidos y agudicen la sensibilidad; que el gusto, el olfato y el tacto informen a la vista y el oído para que se pueda mirar y escuchar de otra manera, escapando a la miopía de las significaciones recurrentes y dejando que las voces bajas se hagan audibles. Habiendo aprendido que el ser docente se vuelve tal en momentos emotivos que comprenden las dimensiones más íntimas de la subjetividad, intentamos dibujar coreografías para la introspección y el registro emocional que nos compone⁴.

Finalmente, intentamos fugarnos de la propensión didáctica a propiciar los desarrollos de destrezas receptivas mayormente. En su lugar, pensamos la alfabetización digital como un portal hacia la producción cultural, la intervención cívica y la participación activa en foros y discusiones que debaten lo educativo y se comprometen con un nuevo sentido docente⁵. Abstraído ya de las exigencias tecnoburocráticas, este profesor es un intelectual orgánico en el sentido gramsciano original que McLaren y Giroux (1998) aluden y un académico activista

de construcción de ciertos sentidos sociales. Por ejemplo, el análisis del Juego de la Vida (también llamado Life) propició múltiples aprendizajes respecto de lo normado, lo silenciado o excluido, y aquello que opera productivamente reproduciendo la matriz de poder moderna/colonial que se manifiesta en el modo de vivir capitalista.

- 4 Con esta intención, los estudiantes quedan invitados a emprender un recorrido narrativo que les hace hilvanar los problemas de la educación con sus propias vidas. En cada trabajo práctico se propone una composición escrita personal, sin la exigencia de la revisión por parte de los docentes (solo se evalúa el cumplimiento de la tarea). Se crea así un espacio de intimidad y revisión introspectiva del relato propio, que puede ponerse a dialogar francamente con las teorías que la bibliografía del curso propone a modo de conversación entre autores (válidos interlocutores).
- 5 Además de un ejercicio productivo original escrito de tipo ensayo (en que cada estudiante propone una tesis respecto de lo educativo que puede sustentar a partir de lo trabajado), ponemos a los estudiantes en situación de generar un contenido cultural que pueda –a través de las redes sociales o la virtualidad– participar de la contienda por la representación de lo educativo. Así, hay quienes han desarrollado pequeños videos, comenzado *hashtags* en Twitter o incluso tergiversado las reglas de ciertos juegos o mensajes como moción desnaturalizadora y crítica de su poder social.

a la imagen de Apple. Comprende la dimensión aumentada de la educación ciudadana, se formulan preguntas y generan interrogantes que toquen y perturben las mallas vitales de las comunidades próximas, con el fin de concretar la alfabetización política que Freire aventurara.

La resonancia de la investigación pedagógica narrativa en la educación docente. (In-conclusiones)

Preferimos hablar de educación docente precisamente por nuestro modo epistémico-político de situarnos. La idea de formación⁶ admite oscilaciones en cuanto a sus metas pero sostiene al estudiante en el lugar de objeto del deseo del otro. La educación docente nos recuerda, por otro lado, que mucho de lo aprendido en pos de la enseñanza ocurre en realidad por caminos paralelos y entramados con el currículo de la “formación” prescrito en ámbitos no excluyentemente escolares y por vías experienciales, sensoriales y afectivas. Por otro lado, reserva para quien se acerca al campo académico la prerrogativa de no ceder su posición de sujeto, de no devenir necesariamente objeto del pensamiento y la voluntad de otros.

El contexto inmediato de nuestra práctica presenta al menos dos grandes desafíos. Por un lado, asistimos a los rituales de bienvenida de los jóvenes a la universidad y entonces sentimos que debemos presentarles un estado de la cuestión educativa para que puedan *eventualmente* rebelarse contra él y desarrollar el hábito de la crítica. Al mismo tiempo, reconocemos un panorama sobrehabitado de creencias respecto de la escuela y lo educativo. Lejos de poder significar a los estudiantes como esos recipientes vacíos con los que algunas corrientes

6 Tomamos aquí de Larrosa (2000) la dual definición de dar forma, que implica tanto “desarrollar un conjunto de disposiciones preexistentes” como conducir a la “conformidad de un mundo ideal de lo que es “ser humano” (p. 12). Ambas intenciones, que podrían representar polos de una tensión siempre irresuelta, ubican a los sujetos a ser formados en el objeto de sus enunciados.

pedagógicas y filosóficas ya antiguas soñaban, los ejercicios narrativos que los estudiantes realizan al principio –y que dejamos que nos interpelen y revelen posiciones ya tomadas, ideologías productivas e intenciones personales definidas.

Encaramos los procesos de educación docente vigilantes de la voluntad de adoctrinamiento que comporta ineludiblemente la enseñanza –como advirtiera hace tanto tiempo Gramsci– y con la vocación de humildad para poder evitar el lugar de la autoridad a tiempo. Proponemos narrativas biográficas, reinterpretadas en diálogo con otros relatos sobre lo educativo⁷; buscamos despertar la sensibilidad y la empatía, la emoción y el deseo en cada clase en que una “noticia”, una imagen o un elemento de la cotidianeidad nos permite plantar preguntas, generar asombro o despertar indignación. Fundamentalmente, nos situamos en el lugar incómodo de la suspensión de las certezas absolutas, nos permitimos errar y cambiar, nos disponemos a escuchar.

Podríamos entonces concluir que existe una propuesta didáctica, una rutina metodológica y un conjunto de estrategias que orientan nuestra tarea. Pero estas se ordenan a la voluntad de unas pedagogías (críticas y descoloniales) comprendidas como monitores de la producción y distribución de los conocimientos autorizados y como generadoras de instancia de legitimación de las voces bajas (Bidaseca, 2010). A la manera de Freire (1975) en su discusión de la educación bancaria, el método es revelador de un posicionamiento y puede ser posibilitador de la transformación social. No obstante, es solamente un medio cuyo fin deseamos perseguir con suma claridad ideológica.

7 Las hemos llamado “narrativas híbridas” (Porta & Yedaide, 2016a) no porque comporten una novedad metodológica sustantiva, sino porque subvierten los regímenes de verdad tradicionales que otorgan preminencia a lo que en los círculos académicos entendemos como “teoría”. Intervenir (reinterpretar) el relato biográfico en diálogo con estas narrativas “teóricas” implica vulnerar su sacralidad, marcarse y desmarcarse de su potencial heurístico discrecionalmente y, entonces, no abandonar nunca el lugar del sujeto en los enunciados que –al decir sobre educación– nos dicen.

Referencias

- Apple, M. (2015). Conocimiento, poder y educación: sobre ser un académico/activista. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*. Año 2, No. 2. Septiembre. Pp. 29-39.
- Bartolomé, L. (2008). La pedagogía crítica y la educación de los profesores y profesoras. Radicalización del profesorado del futuro. *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Mc. Laren, P. & Kincheloe, J. L. (Dir.). Barcelona: Graó.
- Bidaseca, K. (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos) coloniales en América Latina*. Buenos Aires: SB.
- Bourdieu, P. (2003). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Editorial Quadrata.
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Barcelona: España Editores.
- Bourdieu, P. (2012 [1984]). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- 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.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Connelly, F.M. y Clandinin, D.J. (2006). Narrative inquiry. Green, J. Camili, G. & Elmore, P. (eds.), *Handbook of complementary methods in education research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Barcelona: Gedisa.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2013). *Estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. III*. Buenos Aires: Gedisa.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2015). *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.

- Fenstermacher, G. & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 188-213.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. Wittrock, M. (comp.). *La investigación de la enseñanza*, I. Buenos Aires: Paidós.
- Flores, G., Yedaide, M.M. & L. Porta (2013). Grandes maestros: intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria. *Revista de Educación. Facultad de Humanidades*. UNMDP. Año IV – N° 5, 173-188.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Freire, P. (1975 [1969]). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (2016). La educación superior y las políticas de ruptura. *Revista Entramados. Educación y Sociedad*. Año 3, No. 3, Febrero, 2016. Pp. 15-26. Giroux, H. A. (2015). Democracia, educación superior y el espectro del autoritarismo. *Revista Entramados. Educación y Sociedad*. Año 2, No. 2, Septiembre, 2015. Pp. 15-27.
- Giroux, Henry. (2004). Neoliberalism and the Machinery of Disposability. *Truth-out*. Disponible en <http://www.truth-out.org/opinion/item/22958-neoliberalism-and-the-machinery-of-disposability>
- Grinberg, S. (2013). Educación, biopolítica y gubernamentalidad. Entre el archivo y la actualidad: estados de un debate. *Revista Colombiana de Educación*, No. 65, 77-98. Bogotá.
- Grosfoguel, R. (2010). Descolonizar los universalismos occidentales: el pluriversalismo transmoderno decolonial de Aimé Césaire a los Zapatistas. En: Cairo, H. & R. Grosfoguel (et al.), *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa-América Latina*. Madrid: Iepala.
- Kincheloe, J. & McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (ed.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II, pp. 241-315.
- Lander, E. (2001). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Edgardo Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 2da ed. Buenos Aires: Ciccus Ediciones.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

- Litwin, E. (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.
- Mc Laren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- McLaren, P. & Giroux, H. (1998). La formación de los maestros en una esfera contra-pública: notas hacia una redefinición. *Pedagogía, identidad y poder*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- McLaren, P. (2011). *Pedagogía crítica revolucionaria de las épocas oscuras*. T.E. País Valenciá, No. 319, 8-10.
- Porta, L. & Flores, G. (2015). Profesores memorables, prácticas docentes y zonas de des-subjetivación en el aula. Hilvanando sentidos de un estilo didáctico problemático. *Revista Magistro*. Universidad Santo Tomás de Aquino. Bogotá, Colombia. ISSN 2011-8643. Recuperado de <http://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/magistro/index>.
- Porta, L. & Yedaide, M. (2016a). Hybrid Narrative for Decolonial Pedagogy. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 1(1), 3-16. Granada: Universidad de Granada.
- Porta, L. & Yedaide, M. (comps.) (2016b). *Pedagogía(s) vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: Eudem.
- Porta, L. y Flores, G. (2014). La categoría hospitalidad en la enseñanza a partir de profesores memorables universitarios. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación. Chile.
- Porta, L.; Álvarez, Z. & Yedaide, M. (2014). La enseñanza apasionada como agente emancipatorio en la formación de formadores. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, Riiep. VII(1). ISSN: 1657-107X. Pp. 51-68. Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Quijano, A. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. Dispositio. *Crítica Cultural en Latinoamérica: Paradigmas globales y enunciaciones locales*, 24(51), 137-148.
- Ryan, B.A. (1999). Does Postmodernism Mean the End of Science in the Behavioral Sciences, and Does It Matter Anyway? *Theory and Psychology*, 9(4), 483-502. Sage Publications.
- 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.
- Vasilachis de Gialdino, I. (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.
- Walsh, C. (2014). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. *E-Misférica*, Gesto decolonial, 11(1). Disponible en <http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/e-misferica-111-gesto-decolonial/walsh>
- Yedaide, M. (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 de Doctorado en Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. En prensa.
- Yedaide, M.M. (2014). El placer en la enseñanza. Resistencias y exclusiones en el currículum de la formación docente. *III Jornadas sobre Pedagogía de Formación del Profesorado: Investigar las prácticas para mejorar la formación: metodologías y problemas*. ISFDyT No. 81, Miramar- Facultad de Humanidades, UNMDP. Noviembre 2014.