

## EL SEMINARIO DE FORMACIÓN PERMANENTE COMO PROPUESTA INNOVADORA EN EL EQUIPO DE CÁTEDRA DEL NÚCLEO ANTROPOLÓGICO EDUCATIVO 2022

*THE CONTINUOUS TRAINING SEMINAR AS AN INNOVATIVE PROPOSAL IN THE  
CHAIR TEAM OF THE EDUCATIONAL ANTHROPOLOGICAL NUCLEUS 2022*

Gustavo Ariel Brufman  
gbrufman@gmail.com  
Universidad Nacional de Rosario, Argentina



Micaela Giuliano  
michaelagiuliano@gmail.com  
Universidad Nacional de Rosario, Argentina



Recibido: 31 de julio de 2022  
Aceptado: 7 de abril de 2023  
Publicado: 1 de julio de 2023

Cita sugerida: Brufman, G. y Giuliano, M. (2023). El Seminario de formación permanente como propuesta innovadora en el equipo de cátedra del Núcleo Antropológico Educativo, 2022. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. 2(18) 1-19.

### RESUMEN

Pensándonos en el marco de contextos globales inciertos, que nos hablan de un mundo unipolar con poca previsibilidad al que se suman, además, los efectos de una guerra que, aunque lejana, se hace sentir en las economías sin distinción de centros y periferias planetarias. Cargando marcas de una pandemia que no termina de pasar porque no sólo muta el virus, sino también -y por eso mismo- la sociedad y nosotrxs como parte de ella; es que necesitamos entonces reaprendernos en nuestras prácticas de la enseñanza. Actualizarnos y generar experiencias y dispositivos nuevos. Volver a reconocernos en un proceso de

trabajo con diversas reconfiguraciones. Encontrando pistas de cambios subjetivos, sistematizando prácticas laborales en contextos grises y dolorosos. Obligándonos a rearmarnos como docentes universitarixs. Pero, además, como formadorxs de nuevxs educadorxs, desde otras lógicas que nos sostengan y ayuden a conceptualizar, a teorizar, a resistir y a crear. A imaginar y refundar proyectos y experiencias con nuevos diseños y recursos. A ensayar y perfeccionarnos en el desarrollo mismo de nuestra propia labor docente. Por eso la necesidad de compartir esta propuesta de un Seminario de Formación Permanente, "desde", y "para" la propia cátedra en su dinámica cotidiana.

**Palabras clave:** Seminario de Formación Permanente - Pedagogías Emancipatorias.

### ABSTRACT

Thinking of ourselves within the framework of uncertain global contexts that speak to us of a unipolar world with little predictability; to which are added, in addition, the effects of a war that, although distant, impacts the economies without distinction of planetary centers and peripheries. Carrying marks of a pandemic that does not end because not only does the virus mutate, but also - and for that very reason- society and us as part of it; we then need to relearn ourselves in our teaching practices. Update ourselves and generate new experiences and devices. Recognize ourselves again in a work process with various reconfigurations, finding clues of subjective changes, systematizing work practices in gray and painful contexts. Forcing us to rearm as university teachers. But also, as trainers and trainers of new educators from other logics that support us and help us conceptualize, theorize, resist and create. To imagine and refund projects and experiences with new designs and resources. To rehearse and perfect ourselves in the very development of our own teaching work. That is why the need to share this proposal for a Permanent Training Seminar, from, and for, the chair itself in its daily dynamics.

**Keywords:** Continuous Training Seminar - Emancipatory Pedagogies.

### INTRODUCCIÓN

La actualización del Programa oficializado para el cursado y promoción de nuestra asignatura de segundo año de la carrera de Ciencias de la Educación en el año 2022 expresa que:

El necesario proceso de redefinición de contenidos y configuración de la cátedra que nos planteamos como etapa, no sólo remite a su composición, a sus integrantes y sus responsabilidades, como cuestión de promoción lógica; sino a la idea de una *moratoria pedagógica* vinculada a los nuevos contextos sociohistóricos. Por lo tanto, a la necesidad de pensar la teoría y la práctica pedagógica -así como la propia investigación educativa y los aportes que promovemos desde el NAE- en relación con la noción de *incertidumbre* que estos contextos de cambios y tensiones diversas nos instalan. (Programa NAE, 2022, p.1).

Estamos hablando de un escenario mundial dominado por una pandemia que, en tanto tal, afectó y aún nos afecta a todos. Dejando al descubierto debilidades previas, orfandades múltiples en términos teóricos, en términos prácticos, y también instrumentales y metodológicos. Pandemia que como se expresa a nivel nacional en el Plan Federal "Juana Manso" (2020), no se trata de un episodio local, parcial, zonal ni de algunas sociedades. Sino que es una situación totalizante, general y global. Pero que -y es bueno remarcarlo- no nos afecta a todos por igual.

Es en este planteo que encontramos fundamento y urgencias para deconstruir mecanicismos varios de la dinámica histórica de la cátedra, muy atravesada por las políticas de gestión institucional de la facultad y las líneas teóricas que hegemonizan el campo educativo. Y someter así, a ensayo y evaluación con actualización teórica y conceptual, experiencias debidamente valoradas a partir del reconocimiento colectivo de nuestras propias debilidades. Particular y especialmente, en lo que se presentó de hecho como una suerte de "desacople" interno con ritmos, tiempos y capacidades difíciles de ensamblar. Desacople que, en principio, se expresó como muy propio de un proceso de recomposición de toda la cátedra, por movimientos de jubilaciones, recontrataciones, nuevos integrantes, etc., y en escenarios laborales, políticos e institucionales de alta conflictividad. Sin un trayecto común debidamente reflexionado y madurado como colectivo de cátedra. Con docentes de orígenes políticos, opciones teóricas y promociones y trayectos muy distintos. Todos científicos de la educación, pero con poco andar común ni espacio ni tiempo para el intercambio, la socialización y el análisis teórico-conceptual más sistemático sobre la propia práctica docente.

Rescatamos entonces la noción de "ensayo", en términos de un verdadero laboratorio pedagógico que debió encontrar no solo una decisión de política académica desde la nueva conducción de cátedra, sino una formulación concreta y factible en el contexto de la virtualidad impuesta por las condiciones de pandemia. Tomando lo pedagógico en una perspectiva histórico-educativa mucho más abarcativa que el mero campo de lo didáctico y la transmisibilidad de saberes y conocimientos mediatizada ahora por el recurso tecnológico.

De allí la iniciativa de generar un ámbito, un espacio, una modalidad de autoformación y un piso común de acuerdos, que no se redujera a definir simplemente qué es lo que se debe trabajar en términos de contenidos a desarrollar en cada comisión, sin posibilidad de socialización y actualización teórica. Dejando casi al azar y a las posibilidades de cada uno, lo que pueda acontecer frente a los estudiantes, quedando todo acotado a la mera lectura de nuevos textos y autores. Lo que, por lo tanto, instaló la necesidad de impulsar cierta idea de perfeccionamiento docente que hace mucho tiempo no existe ni se trabaja para con el propio plantel docente en servicio, en el propio devenir de la carrera. Quedando todo "atado" a la posibilidad de cada uno para acceder al cursado de diversos posgrados (diplomaturas, especializaciones, maestrías, doctorados, etc.) como si ese mecanismo fuera garantía de calidad docente, de idoneidad o experticia.

## DESARROLLO

Gracias a nuestro ex titular de cátedra, el Mg. Ramón Fica Carrasco, que en su permanente preocupación epistemológica supo reintroducir y habilitar progresivamente pequeños interrogantes en torno a la noción de "sujeto de la praxis", y a lo que él expresó públicamente como su opción por lo que llama *una revolución anti-paradigmática*. Poniendo en discusión un racionalismo crítico que mantiene una esencia conservadora en el campo de la ciencia pedagógica, fuimos incorporando en el tiempo, textos que abrían líneas de pensamiento que muy lentamente ponían en tensión nuestros quehaceres. Y eso constituyó una base sobre la cual nos atrevimos a formalizar la propuesta.

Ya con la nueva titularidad, asumida de hecho en setiembre de 2021 y designada en mayo de 2022, se fueron consolidando -además de experiencias como la que nos convoca a escribir y divulgar hoy en este artículo- nuevas designaciones en tiempos diferentes, pero dentro del mismo período 2021/22. Configurando una cátedra que, al momento, está integrada por: un profesor Titular con semidedicación, una profesora Adjunta simple, una profesora JTP simple, una profesore JTP simple y un profesor Auxiliar de 1ª. A la que se sumó también en el período de referencia, una profesora Adscripta. Pero, por otro lado, fue decisión de esta nueva titularidad de cátedra, y como parte misma de la experiencia en cuestión, incorporar a todxs lxs aspirantes a Auxiliares de 2ª (estudiantes no rentados), ocho en total. Quienes también serían parte del Seminario de Formación Permanente, pero con una tarea diferenciada que no entrara en colisión con el reglamento y el Convenio Colectivo de Trabajo.

El desafío era que la cátedra apuntara a un verdadero funcionamiento como equipo con capacidad autorregulativa y autoformativa. Superando diversas tensiones propias del proceso de redefiniciones y del contexto laboral, y con claridad en su coordinación y dirección. Y no como mero agrupamiento o sumatoria de personas, cargos y funciones con pretensiones académicas unidos en la tarea de dar clases y tomar exámenes. Se trataba de una propuesta orientada a un cruce de coordenadas donde la verticalidad de una estructura piramidal, rescatara la horizontalidad de un verdadero trabajo de reflexión para el que no había entrenamiento ni preparación. Es de destacar que vivimos un tiempo de mucha teoría crítica, pero, paradójicamente, muy poco pensamiento crítico debidamente sistematizado y socializado.

Estábamos partiendo de un nuevo formato de estudio y producción de conocimiento sobre el NAE, que avanzara en confianza. Apuntando a restablecer por medio de la aplicación y socialización de metodologías cualitativas de indagación con enfoque etnográfico el impacto subjetivo de producir y de ser de la cátedra. Tomando como tales las propias narrativas autobiográficas y los diarios de notas del aula, en una secuencia no lineal de observación y registro, interpretación y reflexión. Deconstruyendo a la luz de nuestra propia práctica, categorías y conceptos que ya venían formando parte de nuestro vocabulario y del programa (pedagogías emancipatorias, sujeto de la praxis, complejidad, subjetividad, etc.). Compartiendo con anotaciones de campo (de las que no había experiencia), los modos de resolver situaciones en cada una de las tres comisiones de prácticos de nuestro Núcleo Antropológico Educativo.

Cuando pensábamos en el escenario de pandemia, lo hacíamos, en referencia al Plan Federal mencionado, ocurriéndonos hablar de diversos colectivos o sujetos puntuales y concretos, según los cuales, quienes estuvieran en mayores condiciones de vulnerabilidad, lo vivirían con mayor nivel de sufrimiento. Atendiendo a que esto se daba (y obviamente se sigue dando) en el marco de una crisis económica, política, social, cultural y ambiental que le antecede. Una crisis "de civilización" (Rauber, 2020) que afecta todos los órdenes de la vida. Incluso el conocimiento, la cultura, la ideología, la subjetividad, el lenguaje, la comunicación, las interrelaciones humanas, o de "dislocación del sistema-mundo", como le llaman otros (Laclau, 1988).

Para un Núcleo Antropológico Educativo cuya especificidad está dada en los aportes de la antropología cultural a los procesos de enseñanza y aprendizaje, habiendo transcurrido el llamado ciclo de impugnación (Ouviña y Thwaites Rey, 2014) a los neoliberales años '90s., traducido en gobiernos de fuerte protagonismo social en toda la región; y habiéndose configurado (más allá de las políticas públicas de esos gobiernos), masivos y poderosos colectivos sociales no sólo de clase, sino de impronta decolonial, feminista, antiadulterista, de reivindicación de la negritud y lo originario. Fijando nuevas agendas de discusión, irrumpiendo en las instituciones, conmocionando viejas matrices de formación que constituyeron "lo académico". Generando, además, nuevos mecanismos de expresión y visibilización de lo históricamente negado y lo oculto, como por ejemplo el carácter patriarcal de todo el sistema social y las diversidades múltiples en el campo de las políticas sexogenéricas. Decimos que, esa crisis de civilización, y la pandemia de covid-19 que agregó nuevas pérdidas y dolorosas incertidumbres, además de poner al descubierto negadoras tradiciones mecanicistas que olvidaban al sujeto concreto del que tanto hablábamos, nos impulsaron como desafío a esta experiencia, pensándonos como ese mismo sujeto. Como, en algún punto, responsables de nuestro propio olvido por negar en el hacer, lo que tanto hablamos en el decir. Discutiendo los criterios de ciencia y el fundamento epistémico de nuestras prácticas docentes. No sólo la actualización de contenidos.

Por otra parte, y como bien se expresa en el siguiente documento:

Ser docente hoy, es un trabajo más complejo que siempre. Y ser estudiante hoy, también es más complejo que siempre. Sobre todo, para aquellos a los que, a las muchas desigualdades sociales existentes se les ha sumado la desigualdad tecnológica (INFOD, 2020, Módulo 1, p.1).

Decimos en nuestro Programa que concebimos la Antropología como una ciencia social cuyo objeto es el estudio de hombres y mujeres entendidos como sujetos históricos que viven con otros hombres y otras mujeres en comunidad, y en sociedades complejas con desigualdades e inequidades profundas. Y que eso nos obliga a abordar la relación cultura-subjetividad en los nuevos escenarios de la tensión virtualidad-presencialidad-crisis de la educación. Haciéndolo -en nuestra perspectiva teórica e ideológica- desde las epistemologías del sur (De Sousa Santos, 2009), desde una hermenéutica de la circularidad dialéctica en la que sujeto y objeto de conocimiento se resignifican mutuamente. Y en clave

regional, intercultural. Pero por, sobre todo, latino-indo-afro-obrero-campesina-  
niña-mujer-nuestroamericana. Reivindicándonos parte del Abya Yala.

La cultura kuna sostiene que ha habido cuatro etapas históricas en la tierra,  
y a cada etapa corresponde un nombre distinto de la tierra conocida mucho  
después como América: Kualagum Yala, Tagargun Yala, Tinya Yala y Abia Yala.  
El último nombre significa: territorio salvado, preferido, querido por Paba y Nana,  
y en sentido extenso también puede significar tierra madura, tierra de sangre.  
Así esta tierra se llama "Abia Yala", que se compone de "Abe", que quiere decir  
"sangre", y "Ala", que es como un espacio, un territorio, que viene de la Madre  
Grande.

Es así como hoy en día diferentes organizaciones, comunidades e  
instituciones indígenas y representantes de ellas de todo el continente, han  
adoptado su uso para referirse al territorio continental, en vez del término  
"América". Es por esto que el nombre de ABYA YALA es utilizado en sus  
documentos y declaraciones orales. Como símbolo de identidad y de respeto por  
la tierra que habitamos. Enrique Dussel (1993) ya nos había advertido que el  
denominado "descubrimiento de América" fue, en verdad, el encubrimiento de  
los pueblos que aquí habitaban. ABYA YALA es, así, el verdadero descubrimiento  
de América. (EcoPortal.net, 2015, p.1)

Estamos hablando entonces, de una idea de "sur" que no es geográfico,  
sino relacional. Configurado por un sistema de opresión múltiple basado en la  
inequidad y en la desigualdad. Por lo que podríamos pensar que hay "sures en  
los nortes" y "nortes en los sures", según sean los puntos de referencia. Lo  
pensamos desde la mirada que busca anclaje en las pedagogías emancipatorias  
que abordan los efectos del capitalismo global. Con una perspectiva intercultural  
que, en incesante búsqueda de equilibrio o convivencia, es centralmente del  
conflicto y la resistencia. Desde las múltiples minorías oprimidas, explotadas y  
subalternizadas (de clase, de género, de etnias, de culturas, de infancias diversas,  
etc.) en el neoliberalismo. Y, por lo tanto, también en clave antipatriarcal,  
feminista, antiadultista y decolonial.

Lo emancipatorio en términos de recuperación teórico-conceptual de los  
extravíos del sujeto, aún en el propio campo de las ciencias sociales.  
Reconociéndonos en las autorías de la palabra y pensamiento, con voces propias  
en una polifonía de tonos, formas e identidades. A partir de un diálogo de saberes  
que sepa incluso reconocerse en los silencios cargados de sentido.

Entonces también estamos hablando de la necesidad de una investigación  
sociocultural desde un abordaje interpretativo con múltiples variables, que  
construya problemáticas educativas que habiliten al análisis y la reflexión  
antropológica sobre los temas abordados. Pensando en un conocimiento situado  
y un saber contextualizado. Esto es, "la cabeza donde los pies pisan..."<sup>1</sup>

Por lo que aparece para nosotrxs la necesidad de un *dispositivo* de formación  
y actualización más permanente. Que coloque al equipo de cátedra lejos de la  
repetición mecánica o la mera transferencia academicista de supuestos saberes.

---

<sup>1</sup> Frase que Frei Betto, fraile dominico brasileño y teólogo de la liberación, recupera de Paulo  
Freire. Versa el principio epistemológico de la educación popular, y es así como el aprendizaje se  
construye en el diálogo reflexivo e interpelador, "en", y "de", la experiencia.

Y más cerca del sentido histórico-contextual de las producciones teóricas y las prácticas educativas en general. En nuestra perspectiva, el/la/le docente es orientador del aprendizaje. Propendiendo a un estudiantado más protagonista. Que supere la participación formal de pregunta, respuesta y opinión en el modelo clásico de exposición docente en el aula. Estimulando la investigación con apoyatura tutorial brindada por todo el equipo de cátedra.

Con esa perspectiva es que instalamos un segundo seminario (el primero fue el Seminario Curricular de Educación Popular, aprobado con la reforma del plan). Pero en este caso, ya no destinado al cursado y promoción del estudiantado, sino a la denominada *actualización docente en servicio*. Cuyo responsable y destinatario sea el propio equipo de cátedra.

Estamos hablando de un Seminario de Formación Permanente (SFP), que incorpore a profesorxs, adscriptxs y auxiliares de 2ª (estudiantes), con la impronta de "*Taller de Educadores*", como *comunidad de aprendizaje* (Elichiry, 2015), que es una comunidad humana, territorial y profesional, que asume un proyecto formativo propio en el ámbito de la carrera. Uno que logre generar experiencias de lecturas compartidas y socialización de conceptualizaciones, indagaciones o investigaciones educativas. Que introduzca una ruptura en la dinámica del intercambio y que opere como otro modo de producción de conocimientos y circulación de saberes. Uno cuyos fundamentos se centren en la combinación de una estrategia de investigación socioeducativa y un modo específico de perfeccionamiento docente en el contexto del propio desarrollo de la práctica de la enseñanza. Colocándonos como objeto de nuestra propia reflexión. Aprendiendo a observarnos incluso, en el contexto de la misma clase, pero como autoobservación (Anijovich, 2019). Con registros categoriales y narrativos que surjan de formas de análisis que nos permitan tornar visible, en perspectiva etnográfica, y como insumo de una futura investigación-formación-participante (Suárez, 2015) nuestra propia experiencia.

Tras casi dos años de introducir la modalidad de Grupos Operativos (Pichon-Rivière, 1946), primero en el trabajo de carácter digital en contextos de cuarentena por el aislamiento social preventivo obligatorio ASPO y condiciones de virtualidad por pandemia, y luego en distanciamiento social DIASPO, en la doble modalidad virtual-presencial; construimos algunas certezas con reconocimiento a nivel estudiantil. Demostrándonos -y comprobándose- la eficacia de transformar de esa manera, el recurso tecnológico (con toda la desigualdad de acceso, conectividad, destreza y apropiación diferenciada por parte del equipo mismo y un verdadero "analfabetismo tecnológico" por parte de algunxs) en algo más que un mero sistema de comunicación, circulación de materiales, aplicación de tecnologías resolutivas y producción en soledad. Intentando al mismo tiempo, no quedar atrapados en la comodidad del hogar. Asumiendo la caracterización que de hecho tiene la carrera, pensada y concebida para el contacto presencial y el encuentro físico de sus protagonistas. Pero ahora en una situación contradictoria, queriendo "acreditar" saberes y experiencias educativas, sin adecuación de indicadores, instrumentos y técnicas de evaluación a los nuevos escenarios de cursado y enseñanza.

## **Sobre su instrumentación**

La puesta en marcha de este seminario ha constituido un paso significativo en el proceso de integración del equipo, dando mayor seguridad en los quehaceres de cada uno de sus integrantes. Habilitándonos desde un lugar diferente y generando otra confianza. Pero, además, corriendo a los auxiliares estudiantes del lugar de la pasividad y mero "acompañamiento silencioso" del plantel docente, a uno de mayor protagonismo, compromiso y aprendizaje. Interpelando al propio plantel docente. Abonando la teoría de los pliegues de la formación (Souto, 2020) según la cual, tres elementos se erigen como centrales al proceso de des-subjetivación y re-subjetivación en una profesión que trata de la formación de los otros y de uno mismo frente a los nuevos contextos de actuación. Esos son: 1) la idea de una multirreferencialidad teórica que define el campo de la complejidad, 2) una suerte de principio según el cual, uno se forma a sí mismo por mediaciones sucesivas, en relación con otros y otras, condicionado por referencias de tiempo y lugar, y 3) como consecuencia de lo anterior, que los formadores y las instituciones no forman formadores, sino que se construyen, se organizan situaciones para que al participar de ellas uno se forme. Aconteciendo el proceso de cambio en el propio sujeto en formación, que, al atravesar dichas situaciones, construye su propio trayecto.

El funcionamiento concreto contemplaba la exigencia de que, durante el año académico en curso, cada miembro de la cátedra (incluidos los adscriptos), debían desarrollar frente al conjunto de los estudiantes que cursan la asignatura, un teórico de articulación de textos y autores preseleccionados por el titular de cátedra. Solo que, la semana previa, y en el horario de consulta que funciona en nuestro caso antes del teórico, se constituye el SFP para la propia cátedra. Y es en el que se debe exponer a los propios pares, la clase que se va a desarrollar la semana siguiente. Y a continuación de esa exposición, se abre a observaciones, preguntas, reflexiones, sugerencias, rectificaciones, propuestas, etc. Se analiza el impacto de la lectura convidada y de la propuesta elaborada. Se vivencia la experiencia.

El SFP contempla también que los auxiliares estudiantes hagan lo propio. Pero ya no, preparando textos y autores, sino resolviendo tres consignas: 1) Análisis crítico de los aportes del NAE a su formación, 2) Observaciones respecto a debilidades o áreas de vacancia que consideran en los contenidos de la asignatura y 3) Aportes, a la luz de la experiencia propia y una sistematización de la autoevaluación que se contempla como indicador en los Grupos Operativos que integraron mientras cursaron, al proceso de los actuales estudiantes del NAE.

La instrumentación de este seminario se convirtió en una propuesta que vino a cubrir un déficit en la formación de un equipo cuya composición era y es, muy heterogénea y desigual en múltiples sentidos: antigüedad, experiencia, momento histórico de acceso y forma de incorporación a la cátedra, intervención en territorio, experiencia escolar, formación docente, etc. Es decir, se constituyó en un espacio de puesta en común y tendencia a mayor "igualación". A pisos comunes de reflexión conceptual para formas diferenciadas de sistematización y para la potenciación de la grupalidad, la elaboración colectiva, y los posteriores

trabajos y propuestas con evaluación grupal y autoevaluación de lxs estudiantes.

Es importante remarcar que de manera complementaria al SFP se convocaron expositorxs-conferencistas para teóricos específicos sobre la perspectiva enunciada más arriba en términos de minorías y colonialidades múltiples. Las que operaban no sólo como temáticas para lxs estudiantes sino como parte de nuestra propia capacitación. Tal el caso de la invitación el día dieciocho de agosto de 2022 a la Profesora de Historia y militante afroargentina Mérida Doussoul Sekel, a exponernos sobre "*Ausencias que no son olvidos. Presencias que comenzamos a nombrar: la afrodescendencia en la educación argentina*". Poniendo en discusión la construcción histórica de la argentinidad, los criterios de "blanquitud" y los cuerpos negros en la universidad en clave feminista.

En cuanto a lo que podríamos pensar como la faz empírica, nuestro *trabajo de campo* en el campo propio, en el ámbito y las regulaciones de nuestro propio trabajo, presentamos un primer registro de expresiones vertidas por diferentes miembrxs de la cátedra, en cuatro momentos distintos de las reuniones del equipo, a modo de monitoreo de la experiencia en pleno desarrollo:

El Seminario de Formación Permanente (SFP) continúa aportándome elementos para el análisis crítico del propio Núcleo Antropológico respecto de cuando lo cursamos. Introduciendo interrogantes de aprendizaje y nuevos significantes en el aspecto metodológico, para articular en tercer año con Trabajo de Campo I. Aporta a proyectos, conociendo nuevas realidades, descubriendo lo que continúa permaneciendo oculto. Aporta a la metodología de estudio a partir del trabajo colectivo en Grupos Operativos. (M. J. C, estudiante, Aux. de 2ª, 17/05/2022).

El SFP me permite expresar y sentir el Núcleo Antropológico Educativo (NAE) como un espacio propio, habitado, transversal a toda la carrera. El NAE siempre es nombrado. Es el lugar afectivo, además de teórico. Como escucha activa, ética, de tolerancia, de trabajo colectivo y grupalidad. Me parece importante el rescate de la palabra "transformación", pensándose en la diferencia. No sólo dando contenidos y teorías. Es la actualización permanente de la cátedra. El NAE deja marcas. Un área de vacancia a trabajar es la discapacidad. La perspectiva socio-inclusiva, cultural y política de la discapacidad. Es la deuda de la carrera. (F. T., estudiante, Aux. de 2ª, 17/05/2022).

Me significa un análisis crítico de la foto del día que rendí. Lo que me significó cursar el NAE, ahora que estoy en el rol de ayudante y en el SFP. Pensar el atravesamiento de los temas en forma personal. Yo vengo de una escuela católica. Y para mí las *6 Hipótesis para potenciar las pedagogías críticas latinoamericanas*, de Hernán Ouviaña, es como un resumen, o como un mantra. Poder pensar una pedagogía de la memoria histórica. Puedo ver lo importante de los Grupos Operativos para debatir la conformación de subjetividades. Trascender lo académico. Romper con el colonialismo intelectual. Despatriarcalizar la praxis. (P. S., estudiante, Aux. de 2ª, 21/06/2022).

Yo veo que ahora podemos interpretar bien las consignas, que era lo que yo no podía cuando cursé el NAE. Aprecio que se tomen las sugerencias y que se le

pueda poner cuerpo y voz a los detalles. Ser protagonistas de la propia formación. Hay que creerse... un poquito. (C. R. D., estudiante, Aux. de 2ª, 21/06/2022).

Acompañamos la maduración del proceso de lectura de los textos en los más jóvenes. Cuando conectan, conectan y no se quieren ir. Estamos apuntando a la maduración del proceso en Grupo Operativo, en tanto producción. Hay un salto cualitativo en todos los grupos. (I. S., JTP, 05/07/2022).

Como cátedra diferenciamos en la forma y el vínculo, que queda muy claro en el proceso de los estudiantes. Estoy muy conforme con el cambio introducido este año, y nos lo tenemos que cargar al hombro, retomando y fortaleciendo investigar y ocupar espacios para mostrar lo que hacemos. (C. C., JTP, 05/07/2022).

Comparto lo que dicen I. y C. Es un proceso de ir y volver, como proceso de maduración. Yo veo una cátedra muy consolidada, con mucha comunicación. Se divulga comunicación científica y se trabaja en formación permanente en diferentes áreas. (F. T. 05/07/2022).

Yo ya dije que me parecía excelente la propuesta porque la gran deuda que teníamos como equipo de cátedra, era la formación. Además, siempre anhelé consolidar el grupo de cátedra, incluso todo el año pasado, pero este año me siento muy contenida porque cada uno puede brillar sin opacar al otro, y ser respetado. Siento que nos estamos respetando. Me siento como en un lugar placentero para venir a trabajar. Nos dimos la oportunidad de conocernos y madurar entre nosotros. Siempre esperé este espacio de formación. Y las propuestas traídas a consensuar, es algo que siempre esperé. Nunca estuvimos como Adscriptos en una mesa de examen, y ese espacio fue habilitado por Ramón. (Prof. Adjunta, 05/07/2022).

Hablo desde un recorte, estoy en la comisión de Gustavo y agradezco el lugar que nos da. Y eso me hace sentir una pertenencia. Por lo que aprendo tanto un contenido, como una práctica docente. Yo cursé el NAE en el 2000, y el NAE ya era el faro que deja huella. (L. A., estudiante, Aux. de 2ª, 05/07/2022).

Para mí la experiencia como ayudante es totalmente distinta a la que tuve y para mejor. Agradezco a todos. A los estudiantes los noto contentos. Los noto motivados, rompiendo paradigmas, esperando la sorpresa, más que "viendo" ... (M. V. B., estudiante, Aux. de 2ª, 05/07/2022).

La coherencia que tiene que haber entre lo que uno dice y lo que uno hace, y eso lo perciben los chicos. Lo que más valoro es la llegada de los chicos. Vienen a traer aire nuevo, miradas nuevas, sin competencias. A mí eso me hace crecer. A mí me gusta estar con gente así, que no está contaminada. Hoy es lo que me motivó. Recién Mica. lo decía: están reconstituyéndose. Reconstruir lo filial. (G. B., Prof. Adscripta, 05/07/2022).

Soy tímida, pero de a poco me voy animando. Agradezco que nos hayan dado este espacio. Me agarro de lo que dijo Gabriela, de las miradas. En los alumnos se nota mucho interés, participan y preguntan todo el tiempo. Y ahora se fueron acomodando. (E. P., estudiante, Aux. de 2ª, 05/07/2022).

Veo el NAE más ordenado, muy distinto a mi experiencia como alumno. Es un terreno fértil para seguir haciendo. Es un espacio muy importante por tener en cuenta la voz de los estudiantes, pero para hacer algo con todo eso. (L. A. 26/07/2022).

Es muy interesante todo lo planteado, porque hay mucha pasividad en otras cátedras respecto a los estudiantes. (M. B. L., estudiante, Aux. de 2ª, 26/07/2022).

Todo esto es consecuencia de lo que venimos haciendo y diciendo. (C. C., JTP, 26/07/2022).

El SFP da cuenta de, primero, la voluntad de no disociación entre la tarea docente y la tarea investigativa o de producción de conocimientos. Por un lado y, por otro lado, la voluntad de interpretar la universidad como un espacio donde se producen conocimientos, no sólo donde se los transmiten. (L. B., Prof. Auxiliar de 1ª, 26/07/2022).

Siempre tuve la posibilidad de tener voz y voto. Este año hay una nueva perspectiva y consolidación de cátedra. El NAE sigue siendo trascendental en toda la carrera. (F. T. 26/07/2022).

Quiero destacar que el otro día estábamos en Área de (...) y la mayoría rescataba el NAE a la hora de la evaluación. (P. S. 26/07/2022).

Decimos entonces que este Seminario de Formación Permanente vino a marcar una nueva etapa de un proceso caracterizado contradictoriamente por voluntades por construir pertenencia y discursos de equipo, junto a inseguridades, inquietudes, incertezas y vacíos múltiples que dejaban al descubierto debilidades de diverso orden. Pero, por eso mismo, se constituyó en todo un desafío signado también por el deseo y la provocación a la superación colectiva, en tanto volvía a demostrarse la posibilidad concreta de otro modo de "ser universidad". Aún en el contexto del modelo hegemónico (con mucho de la etapa neoliberal de los años '90. por la Ley de Educación Superior aún vigente) y de cierta continuidad decimonónica en su estructura formal histórica de funcionamiento.

La propuesta es una adecuación de experiencias que supone una reorganización secuencial y paulatina de toda la producción de la cátedra. De manera tal de ir convirtiendo el trabajo cuasi administrativista, burocratizado y, en alguna medida, meramente gerenciador de conocimientos y teorías a impartir en las aulas universitarias; en un trabajo asumido grupalmente por los propios profesores y auxiliares estudiantes, de manera más horizontal. Sin desconocer responsabilidades diversas en derechos y obligaciones reglamentarias y de convenio. Apuntando a refundar lazos de manera cooperativa, mediatizados por la tarea como eje estructurante. De allí la idea de Grupos Operativos instrumentados en las comisiones, caracterizados por la reflexión grupal y la autoevaluación como variables e indicadores de la maduración del equipo. Teniendo en cuenta en forma permanente el llamado "trabajo enrejado" y el

“aprendizaje basado en problemas”. Lo que nos exigió no sólo ubicar los temas de la cátedra, sino la construcción del problema, aprendiendo a interrogarnos metodológicamente mientras preparamos la socialización de textos y autores.

Este SFP pretendió constituirse desde su propia concepción, en un instrumento de perfeccionamiento docente con el horizonte puesto en la investigación educativa. Previa construcción de, repetimos, un piso común de saberes y experiencias que operaran como capital cultural y nociones previas para producir aprendizajes significativos en el propio cuerpo docente. Un *dispositivo*, diría Deleuze (1999), “máquinas para hacer ver y para hacer hablar” (s/p), para promover, habilitar y construir esa posibilidad al interior de la cátedra.

### **Premisas que fundan el sentido y la perspectiva de este Seminario**

El sujeto (en este caso, miembro de la cátedra) se asume a sí mismo como objeto de análisis, y lxs participantes, someten a consideración e investigan (es parte de la propuesta, en principio como etapa reflexiva) su propia práctica docente. Convirtiendo su experiencia en objeto de conocimiento.

1. El proceso de conocimiento es asumido por el grupo de cátedra, reconociendo su no-saber entre colegas (tal vez lo más difícil). Deconstruyendo discursos de poder que giran en torno al supuesto saber académico, en aras de construir confianza para despejar penumbras y vacíos teóricos. El grupo -equipo de cátedra- cuenta con el apoyo de una coordinación (en principio el propio titular de cátedra) apuntando a que, hacia adelante, pueda rotar para que toda la responsabilidad del proceso llegue a ser asumida por el propio colectivo. La coordinación debe propender a favorecer la construcción de la “democracia grupal”. Tanto en aspectos ligados al funcionamiento y la circulación de la palabra, como los ligados a la metodología de análisis y construcción teórica. Se apunta a que esta permita salir del sentido común y las frases hechas (con cierta tradición academicista), y permita arribar a conceptos científicos del saber profesional, validados por una praxis de recorrido espiralado.
2. La propia formación como tema a abordar, debe ser resignificada y “construida” como “problemática” de carácter etnográfico, elaborando interrogantes de investigación. Aprender a pasar del tema al problema de investigación, asumiendo que no se puede enseñar lo que no se hace, o se hace deficitariamente, sin sentido autocrítico.
3. Para el “protagonismo” del propio sujeto (en este caso, lxs miembrxs del equipo) implica preguntarse por las razones personales, institucionales y sociales que están configurando la asunción de determinados modos de habitar la cátedra y la facultad. Situación por demás de incomodante, pero necesaria a la vez. Razones todas que, en gran medida, determinan nuestros quehaceres. Verdaderas culturas académicas (Naidorf, 2009). Modos que, por supuesto, impactan subjetivamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se plantean con relación al estudiantado. Pero también, hacia y entre, lxs colegas del equipo.

4. Con el horizonte en una interpretación crítica: se trata de procesos de generación de conocimientos que parten de las lecturas y experiencias de lxs propios actores y actrices de esta construcción. Lxs que, para comprenderlas, conceptualizarlas y estar así en reales condiciones de transformarlas, no deben ubicarse desde la exterioridad analítica. Sino desde lo que *les-nos* pasa al atravesarlas. Pero con el objeto de teorizarlo. Y no sólo en la idea de expresar sentires. Aún en la reivindicación permanente del conocimiento como construcción sentipensante (Fals Borda, 2009).
5. En una línea de pensamiento asociada a los planteos de Catherine Walsh (2013), nos proponemos poner en foco y en tensión, ya no sólo la colonialidad del poder (Quijano, 2000) y la colonialidad del saber (Lander, 2000), según contenidos históricos de nuestra cátedra, sino otras colonialidades que nos atraviesan en nuestras cotidianidades académicas, como las del ser y el hacer universitario. Lo que Walsh expresa en términos de "entretrejer caminos con maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir con" (s/p).

Apostamos a inaugurar, no pomposamente, sino haciendo epistemología "al ras del suelo"<sup>2</sup>, tras una formulación y búsqueda de emancipación de las ideas y de la subjetividad, una etapa de la cátedra que represente justamente una superación dialéctica en el proceso histórico de su propio desarrollo. Una en clave de pedagogías y lecturas que puedan ser vividas como experiencia, como lugar para el acontecimiento (Skliar y Larrosa, 2016), a partir de lo que podríamos enunciar como una ruptura epistemológica en términos de que:

Sólo es posible un pensar de ruptura en tanto y en cuanto toda creación significa un corte intersticial que marca la diferencia en la serialidad continua de la repetición, lo que implica que, en definitiva, no podemos expresar algo que no tenga sentido de quiebre. O sea, intentar producir ontológicamente la ciencia de sujeto, supone un doble compromiso: a) romper con el paradigma vigente de la primacía del objeto, por ende, pensar de ruptura, y b) construir un modelo de inteligibilidad que dé cuenta de lo subjetivo de sujeto, o lo que es lo mismo, de saber-deseo en tanto tiene de expresable, o bien de ser posible, de formalizaciones desde la lógica no convencional de la paradoja. Es decir, pensar es significar la diferencia, quebrar la continuidad, instalarnos en la diacronía para desde lo sincrónico producir el corte que dé lugar a la creación, que, en su pretensión de obturar la falta, nos estructura como lo faltante de la falta. Para ello, la ciencia de sujeto es, en síntesis, la posible-imposible ciencia de saber-deseo que pivoteando en la diada cumplimiento-incumplimiento nos da la ilusión de completud en lo ideal, para des-ilusionarnos en la incompletud de lo real (Yanez, 1991, s/p).

---

<sup>2</sup> Metáfora introducida por lxs investigadores astrónomxs, Badagnani, D. y Knopoff, P. (2015), para abordar la noción de "emancipación de las ideas y de la subjetividad". En *Los patovicas de la ciencia*. Video-Conferencia. UNLP. Argentina.  
<https://www.youtube.com/watch?v=ZMUjO5N9BCo>

En otros términos: estamos des-centrando razonamientos y, de alguna manera, recentrando nuestra labor en la idea de “redialectizar” en el espacio de trabajo docente y en la propia práctica pedagógica de la cátedra, lo que la historia reciente “desdialectizó” detrás de una razón instrumental, y no menos idealista. Provocando los efectos propios de lo que el paradigma de la complejidad denuncia; esto es: la disyunción y la reducción de lo múltiple a lo uno<sup>3</sup>, con los consecuentes extravíos del sujeto detrás de un proceso de simplificación de raíz cartesiana.

Nos planteamos este Seminario de Formación Permanente como un desafío en clave freireana. Recuperando al pedagogo al interior de la educación superior, de manera más sistemática. Como forma de “reesperanzar” sin espera, la producción de cátedra. Poniéndole otros límites, de manera menos dogmática, menos determinista, pero no menos precisos en la construcción de registros que nos permitan redefinir criterios de evaluación y nuevas perspectivas en línea con lo que Freire (2002) planteaba en su *Pedagogía de la Esperanza*: la idea de que la educación no puede reducirse al puro entrenamiento técnico. Esa manera estrecha de capacitar que reproduce a la clase trabajadora como tal. Pero que siendo esta capacitación una prioridad, no se le permite acceder a la razón de ser del propio procedimiento y tomarlo como objeto de una necesaria e imprescindible curiosidad que debe ser socializada y reconstruida cada vez.

### **Cuestiones inherentes a la faz investigativa**

En general, los tiempos de instrumentación con que se planifican las innovaciones en el marco de los calendarios académicos, no sólo que no son los tiempos de procesamiento subjetivo de cada integrante del equipo de cátedra como para evaluar su apropiación (de allí la necesaria capacidad de asumir como par dialéctico la díada decisión-flexibilidad, con firmeza y tolerancia a la vez), sino que, el propio sistema universitario nos impone ritmos e iniciativas propias que conmocionan, interpelan, postergan, dejan en suspenso o redefinen planificaciones debida y previamente organizadas. Apareciendo entonces una nueva díada dialéctica expresada entre lo contingente y lo necesario.

Atendiendo al primer aspecto, el de los tiempos de apropiación, la conflictividad impuesta por la dinámica institucional de la virtualidad pandémica, y cierta “fragilidad” en la vida personal para el trabajo en las nuevas condiciones laborales y “epocales” de la virtualidad, podríamos decir que el tránsito por la instrumentación de esta primera experiencia del seminario, impuso poco más que una idea de “monitoreo”, de “indagación” de impacto e inquietudes de cátedra a la hora de pensarnos como objetos de nuestra propia reflexión. Casi en términos de diagnóstico en cuanto a condiciones de factibilidad, casi en una lógica de ensayo y error para rectificar y poner a punto el propio dispositivo de formación e investigación educativa.

---

<sup>3</sup> Principios que Edgar Morin desarrolla en su *Introducción al Pensamiento Complejo*, cuando refiere a la inteligencia ciega como patología del saber, propia del paradigma de la simplificación. Según la cual, es incapaz de concebir la conjunción de lo uno y lo múltiple. O unifica abstractamente anulando la diversidad o, por el contrario, yuxtapone la diversidad sin concebir la unidad.

Lo interesante es que cuando definimos variables categoriales y narrativas para la sistematización del acontecimiento observable, por parte de estas últimas (las narrativas) aunque con muy poca experiencia de teorización sobre ellas, se pudo ir superando la mera opinión sin respaldo ni fundamento, porque el anclaje y la lectura socializada operó como marco teórico-conceptual y referencial. Así, en términos del llamado "giro afectivo" en educación (Kaplan, 2022) en el que la subjetividad política se enlaza con lo afectivo, se pudo empezar a pensar en términos de Bourdieu (1999), superando reduccionismos, esto de que el cuerpo está en lo social y lo social en el cuerpo, en tanto cuerpo situado. Y de allí la necesidad de repensar la categoría de *habitus* en nuestro contexto.

En cuanto a las categorías, pudimos "autoaplicarnos" con mucha más soltura y capacidad analítica, lo que exigimos como evaluación de los trabajos escritos a todxs lxs estudiantes. Esto es, indicadores que operan como las variables a atender en la calidad de lo producido (estructura formal del trabajo; fundamento teórico-conceptual; coherencia interna; y nivel de reflexión)

Sin embargo, al momento de tener que contemplar el segundo aspecto, el de las iniciativas y ritmos del sistema, decidimos tomar, en medio del propio desarrollo de la experiencia, la decisión de formalizar un proyecto de investigación en el marco de la convocatoria de acreditación de proyectos cuatrienales de Promoción Científico Tecnológica ACRE 2023, de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de nuestra facultad. El que lleva el título de: "La consolidación del Equipo de Cátedra en el trabajo en grupalidad. Investigación Acción Formación Autobiográfica y narrativas del aula. El impacto subjetivo de la auto observación como instrumento de perfeccionamiento docente de carácter etnográfico".

## CONCLUSIONES

Iniciábamos este artículo hablando de contextos globales inciertos y, por lo tanto, algo de esa incertidumbre tiene expresiones diversas en la academia, en las aulas universitarias, en todas las actividades inherentes a la educación superior como parte de todo un sistema. Incertidumbre que, sin que ocupara un lugar en el enunciado, en el discurso público de lxs integrantes de la cátedra, allí estaba. Hablábamos de complejidad, pero la tendencia era a autoafirmarse en un cuerpo de certezas con mucho más de reproductivismo pedagógico y un contenido antropológico libresco que de un pensamiento crítico, reflexivo transformador, como se declaraba, que construyera experiencias sobre las cuales desarrollar investigación educativa. Incertidumbre que anidaba como presencia subjetivante y silenciosa en los modos de opinar, de discutir, de callar, de resolver. Y que también estaba asociada a nuestro propio futuro como cuerpo docente, como equipo académico, frente a las redefiniciones de cátedra que habrían de producirse.

Cambios que, asociados a una propuesta concreta como el Seminario de Formación Permanente, involucraba a todxs con responsabilidades y consignas claras, en una lógica de continuidad y ruptura. Profundizando contenidos asociados a una experiencia concreta de formación compartida, que, al mismo tiempo, nos involucraba en la perspectiva de un proyecto de investigación. Lo

que reordenó la producción y comprometió de otra manera. Situación que tuvo expresión manifiesta, como espejo en el cual referenciarnos, en por lo menos dos niveles. Por un lado, la puesta en palabra del registro que todos los auxiliares estudiantes explicitaban respecto a la experiencia de la que estaban siendo parte y jamás habían vivido en otros espacios de formación. Por el otro, las iniciativas y seguimiento de las tareas del aula, por medio de las observaciones en las comisiones de los prácticos, debidamente consensuadas y acordadas previamente. Todo el mundo debió pasar por la experiencia de al menos una observación. Y todo el plantel docente (incluido el titular), por el de ser observado una vez. Lo que expresaba, claramente, signos de mayores seguridades y tendencia a mayor homogeneidad en la producción de todos los grupos operativos.

Incertidumbre y deconstrucción entonces, constituyeron dos conceptos claves para generar una propuesta de autoafirmación y calidad académica. Tenían que ver con la perspectiva de una antropología de la situación y un saber contextualizado. Con un trabajo teórico que a la vez fuera político-pedagógico.

Aquella metáfora de Mélich (2021) de: "¿Qué es el mundo? Lo indisponible, lo extraño, lo misterioso, lo siniestro, lo sombrío... Lo que resulta imposible de empalabrar" (s/p), podría tal vez ser expresión de los temores que, en alguna medida, demandaban silenciosos un rebote de parte de nuestros interlocutores directos como docentes (lxs estudiantes), frente a una experiencia extraña ante la cual, incluso, había algo de estar a la defensiva, expectantes y que nos interpelaba.

Si bien había un plan, este se fue configurando más acabadamente en la medida de su propia instrumentación. Monitoreando los efectos de cada paso, de cada etapa. Construyendo nuevos consensos en la medida que las incomodidades se disipaban y aparecían otras seguridades en las narrativas que comenzaban a circular en boca de los propios integrantes de la cátedra, al registrar cómo estábamos ocupando otro lugar en las autoevaluaciones de lxs estudiantes en cada uno de los trabajos presentados. Algo empezaba a *revelarse*, en la medida en que se diluía un otro algo, que previamente se *rebelaba*, se resistía. Aunque se avenía respetuosamente a las indicaciones, permitiéndose ver qué acontecía.

Podríamos decir que la característica central de la primera etapa de puesta en funcionamiento del seminario demandó una sólida justificación que permitiera plantarlo sin objeciones. Pero asumiendo que portaba algo del orden de la experimentación. En el sentido de actuar para observar lo que resulta. Producir efectos que nos corrieran de la comodidad que, aunque ineficaz en su repetición histórica que solo atinaba a sumar bibliografía como modo de actualizar el programa, se mantenía construyendo imaginariamente la idea de dominar la situación como una zona de certezas. Sin reflexionar debidamente sobre el reproductivismo pedagógico, y sin profundizar en lo metodológico mismo que nos está aportando el conocimiento antropológico que estamos enseñando. Algo que sólo quedaba formulado en el plano de cierta lógica formal, en el contexto de su enunciación.

En esta perspectiva, tal vez resulte adecuado pensar esta tarea en clave deconstructiva. Afirmándonos en la idea derrideana de que "hay que entender

este término, “deconstrucción”, no en el sentido de disolver o de destruir, sino en el de analizar las estructuras sedimentadas que forman el elemento discursivo, la discursividad filosófica en la que pensamos” (Derrida, 2020, s/p).

Nos atrevemos a pensar en rasgos de otra subjetividad colectiva con obvias expresiones singulares. Una que, como expresa Marco Raúl Mejía Jiménez (2011) es “una subjetividad que se rebela en la esfera de su mundo y siente que puede hacerlo” (p.25). Un rebelarse frente a una forma histórica del ser universidad y que parecería configurarse en el discurso que toma cuerpo y ancla en el vínculo pedagógico docente-estudiantil. Una cuya manifestación se expresa como un signo que surge en el ámbito de la cátedra y se proyecta, extendiéndose en el tiempo como marca del tránsito por nuestra asignatura. Pero como un dato del que debemos ser también muy cuidadosos y tomarlo con cautela, siguiéndolo en el tiempo desde una vigilancia epistemológica sobre los quehaceres de este nuevo proceso de cátedra inaugurado.

## REFERENCIAS

- Anijovich, R. (2019). El sentido de la reflexión en la formación docente. En *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Deleuze, G. (1999). *Michel Foucault, filósofo*. Gedisa.
- Derrida, J. (2020). “¿Qué es la deconstrucción?” *Bloghemia*.  
<https://www.bloghemia.com/2020/07/que-es-la-deconstruccion-por-jacques.html>.
- Elichiry, N. (comp.) (2015). *Comunidades de aprendizaje y artes. Prácticas educativas y construcción de significados en la vida cotidiana*. Noveduc.
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina (antología)*. CLACSO/Siglo del Hombre Editore.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Kaplan, C. (Dir.) (2022). *Emociones, sensibilidades y escuela*. Homo Sapiens.
- Laclau, E. (1988). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Nueva Visión.
- Leima, E. (2000) (comp). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Mejía Jimenez, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular*. Consejo de Educación de Adultos CEAAL.
- Mélich, J. C. (2021). *La fragilidad del mundo, sobre el existir en un tiempo precario*. Tusquets Editores.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Naidorf, J. (2009). *Los cambios en la cultura académica de la universidad pública*. EUDEBA.
- Ortega V. P.; Torres Carrillo, A.; Korol, C. y Ouviaña, H. (2021). La palabra y el mundo. Conversaciones freireanas. Muchos Mundos.

<https://muchosmundosediciones.wordpress.com/2021/09/20/la-palabra-y-el-mundo-conversaciones-freireanas/>

- Ouviña, H. y Thwaites Rey, M. (2014). *Estados en disputa: auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina*. El Colectivo.
- Pichon-Rivière (1946). *Contribución a la teoría psicoanalítica de la esquizofrenia. La psiquiatría, una nueva problemática. Del psicoanálisis a la psicología social (II)*. Nueva Visión.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Rauber, I., (2020). Pistas para un pensamiento crítico situado, con pertenencia de clase. Epistemologías desde abajo. *Reflexiones desde abajo*. <https://insurgenciamagisterial.com/epistemologias-desde-abajo-pistas-para-un-pensamiento-critico-situado-con-pertenencia-de-clase/>
- Boaventura Sousa, S. (2009). *Una epistemología del sur: la reivindicación del conocimiento y la emancipación social*. José Guadalupe Gandarilla Salgado.
- Souto, M. (2020). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens.
- Suárez, D. (2015). "Escribir e investigar entre docentes. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. (Conferencia central)". *Memorias. XIV Jornadas. II Congreso Internacional del maestro investigador. Investigar en educación y educar en investigación. Avances y perspectivas*. Universidad Pontificia Bolivariana. Escuela de educación y pedagogía.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala.
- Yanez Cortez, R. (1991). *Ruptura epistemológica. Paradoja de la ilusión- des- ilusión. (Análisis filosófico)*. Editorial Catálogos.
- Lipschütz. Mimeo.

## REGISTROS

- C. C., JTP, 05/07/2022.
- C. C., JTP, 26/07/2022.
- C. R. D., Estudiante, Aux. de 2ª, 21/06/2022.
- E. P. Estudiante, Aux. de 2ª, 05/07/2022.
- F. T. Estudiante, Aux. de 2ª 05/07/2022.
- F. T., Estudiante, Aux. de 2ª, 17/05/2022.
- F. T., Estudiante, Aux de 2ª 26/07/2022.
- G. B., Prof. Adscripta, 05/07/2022.
- I. S., JTP, 05/07/2022.
- L. A., Estudiante, Aux. de 2ª, 05/07/2022.
- L. B., Prof. Auxiliar de 1ª, 26/07/2022.
- M. B. L., Estudiante, Aux. de 2ª, 26/07/2022.
- M. G., Prof. Adjunta, 05/07/2022.

M. J. C, Estudiante, Aux. de 2ª, 17/05/2022.  
P. S., Estudiante, Aux. de 2ª, 21/06/2022.  
P. S., Estudiante, Aux de 2ª, 26/07/2022.