

La integralidad de las prácticas: aportes para un proyecto alternativo de universidad

 Florencia Faierman, María Jazmín Belossi, Maia Gruszka y Trinidad Vaccarezza

Resumen

Los debates sobre la extensión universitaria y su lugar desjerarquizado entre las funciones de la universidad permiten adentrarnos en derivas teóricas y experienciales que comiencen a mirar críticamente también a la docencia y la investigación, con el objetivo de una transformación profunda de nuestras instituciones de educación superior. En el presente trabajo, recorreremos brevemente una selección bibliográfica del campo que nos ayuda a entrever matices, alternativas, proyectos posibles, a partir de nuestra propia experiencia en actividades de extensión en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en el marco del Proyecto de Reconocimiento Institucional “Alternativas de gestión del conocimiento en la universidad”, perteneciente a la misma Facultad.

Nos proponemos, entonces, realizar un breve aporte al campo de estudios sobre la universidad y su responsabilidad social. Pero sobre todo pretendemos hacer un aporte a su transformación, en clave prospectiva y hacia la integralidad de las prácticas universitarias. Se trata de “inventar o errar” en la búsqueda de alternativas pedagógicas que nos aporten a construir proyectos posibles y deseados.

Palabras clave:

alternativas pedagógicas, prospectiva universitaria, jerarquías de saberes, curricularización de la extensión.

Introducción

El Proyecto de Reconocimiento Institucional “Alternativas de gestión del conocimiento en la universidad” enmarca el presente artículo. Está inscripto en la Secretaría de Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), y la línea de acción está destinada a reconocer institucionalmente grupos y procesos de trabajo que usualmente no calificarían para líneas de investigación y desarrollo convencionales del sistema universitario y científico. Esto se debe a diversas razones, entre ellas, que los miembros no cumplen con las acreditaciones requeridas por dicho sistema, o que son trabajos de investigación en sus primeras etapas o sobre temas que no están en la agenda científica hegemónica. El requisito más importante para ser seleccionado en esta línea de reconocimiento institucional es que el proyecto promueva nuevos diálogos sobre el tema de investigación, a partir de aportes teóricos y de experiencia, y que busque formas alternativas de producción de conocimientos. Para ello, el primer desafío fue hacer que nuestras actividades en el marco del PRI respondieran a la integralidad de las prácticas

universitarias (docencia, investigación y extensión). Nos dimos entonces la tarea de dictar espacios curriculares en la carrera de Ciencias de la Educación, así como hacer una revisión bibliográfica y encuentros de debate teórico, y un relevamiento de campo y análisis de experiencias potencialmente alternativas en la Facultad de Filosofía y Letras.

Aquí se nos presentó un primer interrogante: ¿por qué tener la pertenencia institucional en el área de investigación y dar clases, y no involucrarnos directamente en el área de extensión, como extensionistas? La primera respuesta fue que la extensión es nuestro objeto de estudio. ¿Por qué? Porque ante la pregunta de qué alternativas pedagógicas hay en la universidad, aparecieron más experiencias del área de extensión que de las de docencia e investigación. Quisimos —queremos— entonces, hacer visibles esas experiencias y ponerlas en valor, para que contribuyan a generar otros conocimientos, con otras jerarquías y otras metodologías (Santos, 2009). Quisimos conceptualizar esas experiencias para que sean protagonistas del conocimiento producido en la universidad. Partimos del presente para proyectar un futuro, uno que amplíe y transforme el corpus actual sobre el campo, ya que el existente no nos permite “ver” como queremos.

Producir categorías a partir de estas experiencias nos permite que se basen en la realidad local, en lo que ella “nos dice”; nos permite aprender y ya no “ser leídos” por otras construcciones epistemológicas ajenas. Se trata de construir nuestra propia palabra, de poder leer y escribir “nuestro mundo”, para describirlo, interpretarlo, deconstruirlo y transformarlo.

Entonces, ¿cómo podríamos hacer que la extensión como objeto a conocer se convierta en sujeto que construye conocimiento? ¿Cómo podríamos aportar a que los saberes construidos en esas actividades universitarias sean reconocidos como válidos? ¿Cómo se articulan con los saberes producidos en las actividades docentes y de investigación? ¿Qué podría la extensión aportarles a las otras prácticas universitarias? ¿Qué podría “aprender” la extensión de ellas? ¿De qué manera podrían producirse saberes integrando los aportes de la docencia, la investigación y la extensión?

Los interrogantes propuestos por Trinchero y Petz (2013)¹ resultan un antecedente e inspiración para seguir preguntándonos sobre las alternativas pedagógicas en la universidad. ¿Cuáles son las lógicas imperantes de producción de conocimiento? ¿Cuál es el lugar de la sociedad en la producción de un conocimiento pertinente a las realidades del país y que al mismo tiempo permita procesos de retroalimentación en las aulas? ¿Cuáles son los modelos alternativos de gestión del conocimiento y qué experiencias concretas se han desarrollado? ¿Cuál es el lugar de la interdisciplina?

A partir de la sistematización del trabajo de campo en el Crédito de Investigación y Campo de la carrera de Ciencias de la Educación dictado por el equipo del PRI (primer cuatrimestre de 2017), y en función de la revisión bibliográfica realizada, se nos presentó la necesidad de ampliar estos interrogantes a tres dicotomías, atravesadas por un sistema de jerarquías que consideramos propio de la universidad moderna, en relación directa con la organización dicotómica jerarquizante del “sistema-mundo colonial-moderno” (Wallerstein, 2005). Nos preguntamos entonces cómo se construye el conocimiento en los vínculos que se dan en las siguientes dimensiones:

- » Docente-Estudiante
- » Universidad-Territorio
- » Teoría-Práctica

No buscamos responder los interrogantes introducidos en forma conclusiva. Ellos nos abrieron nuevas preguntas, sobre la universidad tradicional, sobre posibles alternativas, sobre cómo allí se jerarquizan saberes y sujetos, sobre nuestra propia experiencia

1. Estos interrogantes surgieron como síntesis del seminario “Universidad-sociedad”, realizado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en 2008.

universitaria. El presente trabajo se propone aportar a la construcción de un marco teórico ampliado y alternativo que nos permita seguir interrogándonos e interrogando a las prácticas universitarias.

Proyecto(s) de universidad

Cuando se describe o se busca explicar y comprender a la universidad como institución, más o menos explícitamente se habla de “proyectos universitarios”, muy ligados siempre al proyecto político en el que se inserta la institución. Pero, ¿qué entendemos por *proyecto*? Es probable que no entendamos todos/as lo mismo, y esto se debe al carácter polisémico del concepto.

Lidia Rodríguez (2013: 34) entiende que un proyecto es “un ángulo que permite la lectura de la realidad, desde el cual construir conocimiento congruente con ese proyecto, y que puede además modificarlo”. Parafraseando a Zemelman (1989 en Rodríguez, 2013: 34), agrega que “da a la práctica cierta direccionalidad, en tensión con otros proyectos y otras direccionalidades; es una opción en el marco de otras opciones posibles”.

Podemos decir entonces, focalizando en la universidad, que existen diferentes proyectos de universidad, que cada uno de ellos tiene cierta direccionalidad, y que el existente en un momento y lugar históricos no es el único posible.

Esta concepción de *proyecto* nos acerca a la propuesta de abordar las reflexiones sobre la universidad desde la prospectiva educativa: se trata de abandonar la búsqueda de explicaciones del presente y predicciones del futuro como si fueran predeterminados; para posicionarnos en un proyecto alternativo determinado y elegido, y entonces, sumergirnos en una reflexión sobre el presente que ilumine la acción de hoy para la construcción de un porvenir no solamente posible sino, sobre todo, deseable (Llomovatte *et al.*, 2014).

Kaplún (2004) distingue algunos modelos de universidad. Por un lado, dos de tipo tradicional: la universidad humboldtiana, que se encierra sobre sí misma para pensar el mundo, y la universidad formadora de “profesionales liberales”. Frente a ellas, surge la universidad “burocrática de excelencia”, ligada al mercado en busca de un control técnico del mundo. Un cuarto modelo, muy discutido incluso en la actualidad, es el napoleónico, que concibe a la universidad totalmente atada a las demandas del Estado.

En la “cultura hegemónica que se expresa en la vida universitaria” (Trincherio y Petz, 2013: 72), sus tres funciones sustantivas —investigación, docencia y extensión— están articuladas entre sí; lo están en función de sus propósitos como elementos de cierto proyecto de universidad. La articulación es la lógica de la no circulación de conocimientos entre esas actividades: lo que se investiga no es lo que se enseña en las aulas, y lo que sucede en el vínculo con el territorio no ocupa ningún lugar en la enseñanza y debe ajustarse a las lógicas académicas para incorporarse a la función de investigación. Entonces, lo común es el aislamiento y la configuración de circuitos paralelos.

Por otro lado, en el proyecto tradicional de universidad, el conocimiento válido o superior es el teórico por sobre el práctico (investigación), se sitúa en la universidad y en los y las docentes, y se transmite a la sociedad (extensión) y a los y las estudiantes (docencia). Los conocimientos producidos en el campo científico bajo sus reglas otorgan autoridad y configuran una relación jerárquica entre ellos y entre los sujetos (Bourdieu, 1994).

¿Cómo sería una “alternativa pedagógica en la universidad”?

Lidia Rodríguez (2013) describe la categoría *alternativa* como aquella que, lejos de definir propiedades particulares desde un modelo teórico preestablecido, ofrece una perspectiva de búsqueda del elemento “potencial”, siendo las alternativas definidas “en el marco de las prácticas sociales, de las luchas hegemónicas, en los diferentes niveles y planos de lo social, en la micro situación o en un sector específico, como el económico, el político” (2013: 28). Lo que en un determinado régimen temporal y espacial puede ser considerado alternativo, puede no serlo si se realiza un recorte diferente. La potencialidad de esta categoría reside en su capacidad deconstructiva, a partir de la visibilización de propuestas que tensionan, discuten, problematizan las lógicas de configuración hegemónica de los discursos y prácticas establecidos.

Entonces, siguiendo a Castro Janín (1993, en Rodríguez, 2013), la alternatividad de una experiencia solo puede establecerse en el marco de un orden social que “no es efecto de ninguna lógica necesaria, ni consecuencia de una naturaleza esencial o de un fundamento último, sino ‘solo’ el resultado parcial, precario e inestable de relaciones (de poder) que estabilizan el campo de significaciones posibles” (2013: 33).

Nos proponemos, siguiendo estas acepciones de *proyecto* y *alternativa*, avanzar en la deconstrucción crítica del *proyecto tradicional de universidad* para aportar a la construcción de un *proyecto alternativo de universidad*, en clave prospectiva. Para ello, como veremos en el próximo apartado, consideramos fundamental superar los análisis sobre la función de la extensión que suelen dejar al margen de la mira y de la responsabilidad a las funciones de docencia e investigación, y realizan propuestas que acaban yendo a contramano de la integralidad de las prácticas.

Partimos de la crítica de Paulo Freire (1973) a la extensión, basada en una jerarquía de sujetos y saberes que justifica la imposición de métodos y cosmovisiones a los “asistidos” por parte de los extensionistas; y de su propuesta de encuentro en clave de comunicación dialógica entre conocimientos, prácticas y sujetos involucrados. Tal como propone Freire (1973), consideramos que el conocimiento no se “extiende” del sujeto que se juzga poseedor del mismo hacia aquellos juzgados de no poseerlo, sino que se constituye en las relaciones de transformación entre las personas y el mundo, y se perfecciona en la problematización crítica de esas relaciones. Por eso, siguiendo a este autor, nos proponemos llevar adelante la tarea de seguir profundizando la problematización de las relaciones existentes entre los sujetos, el conocimiento y su gestión en la extensión.

Sin embargo, consideramos que para llevar esta conceptualización a los estudios prospectivos sobre la universidad, es fundamental complementarlo con los trabajos que convocan a buscar alternativas en las tres funciones de la universidad —y no solo en la de extensión— si se espera una transformación institucional profunda (Kaplún, 2004; Sousa Santos, 2009; Rinesi, 2011).

Hacia la integralidad de las prácticas universitarias: sus funciones en diálogo

En la búsqueda de superar, como mencionamos, la mera descripción crítica del proyecto tradicional de universidad, nos proponemos como perspectiva de trabajo aportar a construir prospectivamente ideas acerca de un proyecto alternativo de universidad.

Por supuesto, este es el recorrido en el que nos encontramos, y de ninguna manera esperamos poder, en este alto en el camino y en estas breves páginas, arribar a una

propuesta acabada. Lo que buscaremos en los próximos párrafos es plantear algunos interrogantes que podrían hacerse, a modo de diálogo ficticio, las funciones de la universidad (docencia, investigación, extensión) entre sí. Por un lado, para imaginar ese diálogo deseado que demanda una integralidad real de las prácticas universitarias; y por otro lado, para superar la crítica —siempre rica y válida— de los extensionistas a las prácticas de investigación y docencia, buscando en estas últimas aportes potentes para jerarquizar la extensión y finalmente concebir aquella integralidad. Nos preguntamos, en síntesis, ¿qué tiene la extensión para enseñarnos a pensar la docencia, la investigación y su integralidad? ¿Qué preguntas de la extensión podrían hacerse las otras dos funciones (docencia e investigación) para aportar al proyecto alternativo de universidad?

Proponemos un devenir de preguntas y no de respuestas porque, como plantea Freire (1985), todo conocimiento comienza con una pregunta y toda pregunta es siempre provisoria. Hacernos preguntas que pongan en tensión las respuestas que ya conocemos es lo que nos permite superar el temor a lo desconocido para convertirlo en motor de construcción de un proyecto alternativo de universidad.

Por otro lado, y como puntapié, en el mismo texto el autor denuncia la diferencia en el uso de la pregunta entre los ámbitos de la investigación y el de la docencia: mientras incluso el método más tradicional de la ciencia propone interrogarnos, la enseñanza suele traer respuestas ya construidas a preguntas que los y las estudiantes no realizaron, o bien preguntas que los y las estudiantes deberían poder responder de antemano. En su libro *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (1973), Freire nos invita a pensar en la educación como diálogo, como comunicación que es posible en la medida en que no es transferencia de saber, sino encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados. Podemos decir entonces que, para este autor, la comunicación verdadera en las acciones de extensión no es la transferencia de conocimientos de un sujeto a otro, sino una coparticipación en el acto de comprender.

La primera cuestión que surge entonces es ¿en qué ámbitos se construye conocimiento nuevo? ¿Se construye sólo en los procesos investigativos? ¿No es posible hacerlo en las aulas? ¿Y en las acciones en relación al territorio? ¿Cómo se produce la comunicación entre los sujetos que constituyen esos espacios?

Trincherero y Petz (2013) se han ocupado extensa y profundamente de vincular las tareas de investigación con las de extensión. Por su parte, Kaplún (2004) sistematiza el funcionamiento tradicional de cada función, imagina posibles alternativas para cada una, y presenta dos experiencias que pretenden la integralidad. Rinesi (2011) y Freire (1985) visibilizan la imposibilidad de construir una universidad comprometida con su rol social atendiendo únicamente a la función de extensión y dejando libradas a sus lógicas imperantes las de docencia e investigación. Por último, Santos (2009) nos invita a preguntarnos cómo luchar contra las líneas abismales usando instrumentos conceptuales y políticos que no las reproduzcan. Y finalmente, una cuestión de especial interés para los y las educadores/as: ¿cuál sería el impacto de una concepción “postabismal” del saber (como una ecología de saberes) sobre nuestras instituciones educativas y centros de investigación?²

A partir de estos aportes, podríamos decir en principio que si una transformación en una de las funciones no tensa la transformación de las otras, pierde su potencial aporte a la integralidad, al proyecto alternativo de universidad. Como afirman Trincherero y Petz:

La práctica activa de extensión tal como la venimos construyendo demanda una tarea exhaustiva y sistemática de investigación, y que por su aporte a la construcción de conocimientos se despliegue hacia la docencia y procure impactar en la formación curricular y extracurricular del conjunto del estudiantado. (...) Incorporar contenidos

2. El autor define como “líneas abismales” o pensamiento abismal la construcción por parte de Occidente de distinciones entre lo visible y lo invisible. Las líneas invisibles son “noexistentes” y excluidas, y por tanto no plausibles de ser pensadas (investigadas, enseñadas). Un pensamiento postabismal consistiría, según el autor, en “pensar desde el otro lado de la línea definida por Occidente”, no generar alternativas entre lo “visible” o “existente” sino pensar epistemológicamente desde la perspectiva del otro lado de la línea, porque ese es el reino de lo impensable en la modernidad occidental.

referidos a las problemáticas nacionales más urgentes en el proceso de formación de los futuros profesionales es una de las maneras de establecer mayores niveles de pertinencia de las universidades públicas en relación a su compromiso con las realidades en la que se encuentra enclavada. (2013: 62)

Un ejemplo cercano que quisiéramos mencionar aquí por nuestro especial interés en mejorar la experiencia son los seminarios de Prácticas Socioeducativas Territorializadas que comenzaron a dictarse en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en 2017. Sintéticamente, se trata de espacios curriculares de grado, acreditables por los y las estudiantes como seminarios optativos —según cada plan de estudios— para todas las carreras de la facultad, que se distinguen por incluir en la cursada y los requisitos de aprobación una intervención en un territorio (barrio, institución, organización política o social, entre otros). Inspirados tanto en experiencias de la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil de la Facultad como en otras universidades que ya habían curricularizado la extensión en sus planes de estudio, todos los seminarios dictados en 2017 han sido exitosos en el plano del impacto en el territorio donde se desarrollaron, generando nuevos saberes, productos y perspectivas de continuidad del trabajo.

Sin embargo, se nos presentan interrogantes acerca de si han tenido —si se han propuesto, si lo han conseguido— innovaciones en las funciones de docencia e investigación. ¿Cómo se constituyó el vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes? ¿Y entre el espacio curricular y el territorial? ¿Se pusieron en discusión las jerarquías tradicionales entre sujetos y saberes? ¿Dónde se ubicó el conocimiento válido? ¿Se pusieron en juego dispositivos de evaluación diferentes a los destinados a verificar lecturas? ¿Qué se evaluó? ¿Cómo? Estos y otros tantos interrogantes posibles no buscan juzgar o evaluar las recientes experiencias sino abrir caminos que incorporen alternativas en las prácticas docentes y de construcción de conocimientos que se acerquen cada vez más a la integralidad y que otorguen verdadera “agencialidad epistémica” (Trincheró y Petz, 2013) no solo a los actores del territorio sino también a estudiantes, docentes e investigadores de la universidad. Parecería que si se curriculariza la extensión pero las estrategias de enseñanza y los modos de conocer se mantienen tradicionales, solo se estaría transformando, mejorando y jerarquizando la extensión, sin una transformación en clave postabismal.

También nos preguntamos, como dijimos al inicio, ¿qué podría aprender la extensión de las otras funciones? ¿Qué preguntas de ellas podría hacerse?

A partir de nuestros trabajos de campo y lecturas, en primer lugar se nos presenta la pregunta por cómo evaluar, validar y acreditar saberes. Tanto la docencia como la investigación tienen desarrolladas estrategias de acreditación y evaluación de conocimientos y proyectos. La extensión puede poner en discusión las de la investigación y la docencia, pero no para que no haya sino para construir instrumentos que contemplen y jerarquicen a la extensión y sobre todo que validen las prácticas integrales. Otorgar “agencialidad epistémica” a los y las estudiantes, así como reemplazar la investigación por la “exvestigación” (Trincheró y Petz, 2013), son algunas posibles acciones.

En el mismo sentido, la circulación y transmisión de los conocimientos producidos en las experiencias de extensión resultan fundamentales para su jerarquización, en la medida en que deja de ser propiedad de pocos para incorporarse a la vida colectiva como saberes comunes (Gramsci, 1967). Nuevamente, es posible y aconsejable discutir con las normas meritocráticas y cientificistas de las revistas científicas, pero resulta fundamental generar vías de circulación de acceso lo más masivo posible.

Por último, la extensión precisa seguir diseñando y consolidando enfoques metodológicos que disputen con los métodos hegemónicos en el campo científico en clave de

“estrategias de subversión del campo científico” (Bourdieu, 1994). Se trata de producir metodologías “otras”, aprovechando que la extensión tiene la posibilidad de “estar para el otro” de otras formas, que no son de depositar/recibir conocimientos sino de dejarse atravesar e interpelar por la demanda, poniendo a la escucha disponible como parte de las tareas metodológicas para la construcción de saberes. Sin embargo, aunque los relatos de experiencias resultan realmente ricos para favorecer la apropiación de los saberes construidos por parte de los actores participantes, el lograr mayores grados de abstracción y sistematización conceptual otorgaría la posibilidad de que cada experiencia se convierta en marco teórico de otras, permitiendo acumular los saberes producidos rompiendo con el aislamiento en que suelen quedar refugiados.

(In)conclusiones

Como ya advertimos, no ofreceremos en este final conclusiones ni propuestas acabadas. Nuestro aporte son los interrogantes formulados a lo largo del texto, partiendo del supuesto de que una alternativa es para nosotras entonces la integralidad: pensar en que lo común a las tres funciones puede ser la concepción de un “sujeto pedagógico”³ más democrático y simétrico, y cómo se constituye a partir de una cierta forma de construir conocimiento.

Sin embargo, queremos proponer a modo de cierre una posible categorización de “momentos” para seguir andando prospectivamente hacia un proyecto alternativo de universidad, a una perspectiva postabismal que integre las prácticas universitarias para asumir su rol en la sociedad. Vale aclarar que no consideramos los “momentos” como correlativos ni que deban realizarse en forma lineal; lejos de eso, los entendemos, como a toda práctica de producción de conocimientos, como altos en un camino que se anda y se desanda, que tiene bifurcaciones y que permite recorrerlo de múltiples formas. Estos “momentos” suponen las siguientes tareas:

1. Jerarquizar la extensión universitaria: que sea reconocida por los cánones de evaluación científica, en los concursos docentes, en las trayectorias de grado y posgrado, etcétera. Debe sin embargo estarse alerta de cierto riesgo planteado por Trincherro y Petz (2013: 74):

... atar el trabajo de los equipos exclusivamente a los tiempos implicados en la curricularización que nos imponen los tiempos actuales de las programaciones académicas (por cuatrimestre o por año) tiene el límite de fuertes tensiones entre el tiempo académico y el tiempo de los procesos que vamos generando a partir de los proyectos/acciones/intervenciones.

2. Pensar posibles encuentros e intercambios desjerarquizados entre las tres funciones de la universidad: capitalizar todas las formas de saberes, potenciar los modos de circulación y transmisión, producir metodologías que permitan integrar lo producido a modo de una ecología de saberes. En palabras de Trincherro y Petz (2013: 75):

Hay 2 dimensiones que superan la situación actual:

1. La dimensión política, que se convierte en el antídoto frente al activismo irreflexivo que tiende a desenvolverse en procesos marcados por la voluntad y el entusiasmo.

2. La dimensión educativa, al propiciar objetivación del propio quehacer, reflexión sobre el mismo, generando una investigación sobre la propia práctica y desde la misma práctica.

3. Utilizamos este concepto con el sentido que le da Adriana Puiggrós: se trata de “... la relación entre educador y educando, el producto de la vinculación entre los complejos sujetos sociales que ingresan a las situaciones educativas y los educadores, también sujetos complejos (...). Los sujetos políticos y sociales actúan en el proceso educativo mediados por el vínculo pedagógico, constituyendo los sujetos pedagógicos. (...) Esta relación entre educador y educando (...) será denominada ‘sujeto pedagógico’” (2006: 30 y 32).

Epistemológicamente, se trata de recorrer un camino diferente al propuesto por el positivismo que divorcia el objeto-sujeto haciendo un recorrido de subjetivación-objetivación.

3. Constituir la integralidad de las prácticas universitarias: se trata de que las dicotomías establecidas y naturalizadas por el positivismo en la modernidad no deben ser invertidas, porque eso significa seguir “jugando el juego del capitalismo”, sino que debe buscarse acabar con el pensamiento dicotómico, constituyendo otras formas, más propias, de estar en el mundo.

Bibliografía

- » Bourdieu, P. (1994). El campo científico, *Redes: revista de estudios sociales de la ciencia*, vol. 1, núm. 2, pp. 129-160.
- » Castro Jalin, M. (1993). Políticas globales y espacios locales. El caso de México y Argentina, en Gómez Sollano, M. y Orozco Fuentes, B. (coords.), *Espacios imaginarios y sujetos de la educación en la transición epocal*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- » Freire, P. y Faúndez, A. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*. Buenos Aires, La Aurora.
- » Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » Gramsci, A. y Vega, A. G. (1967). *La formación de los intelectuales*. México, Grijalbo.
- » Kaplún, G. (2004). *Indisciplinar la Universidad*. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar.
- » Llomovate, S., Juarros, S. y Kantarovich, G. (2014). Pensando en una universidad descolonizada y nuevamente latinoamericana, en *Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- » Puiggrós, A. (2006). *Historia de la educación argentina*. Tomo 1: Sujetos, disciplinas y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916). Buenos Aires, Galerna.
- » Rinesi, E. (2012). *¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad?* Buenos Aires, Instituto de Estudios y Capacitación (IEC), Conadu-CTA.
- » Rodríguez, L. (2013). La elección categorial, en *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires, APPEAL.
- » Santos, B. S. (2009). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes, en *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México, Siglo XXI - CLACSO.
- » Santos, B. S. (2009). Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias, en *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México, Siglo XXI - CLACSO.
- » Trincherero H. y Petz, I. (2013). El academicismo interpelado, en Lischetti, M. (comp.), *Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación social*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- » Wallerstein, I. M. (2005). *Análisis de sistemas-mundo: una introducción*. México, Siglo XXI.
- » Zemelman, H. (1989). *De la historia a la política*. México, Siglo XXI.

