

UNA PEDAGOGÍA PARA LA MODALIDAD

ÍNDICE

Pensando en la Educación de Jóvenes y Adultos/as.....	1
De políticas educativas, nombres y pedagogías.....	2
Hacia un propuesta de Pedagogía Crítica Nuestroamericana para la EDJA rionegrina...3	
Algunas palabras acerca de las tensiones en torno a la escuela como agente civilizador...4	
La construcción de nuevos conocimientos en la escuela. El diálogo intercultural.....	5
Diseño Curricular, rol y formación docente en EDJA.....	6
La autonomía docente y la construcción de identidades en la EDJA.....	8
Bibliografía.....	11

Pensando en la Educación de Jóvenes y Adultos/as

El recorrido trazado hasta este momento respecto del desarrollo del Diseño Curricular para la Modalidad tuvo como objetivo reflexionar sobre algunos aspectos relevantes en relación con la Educación de Jóvenes y Adultos/as: la Educación como acto político, la necesidad de ejercer la Justicia curricular y considerar que se trata de una educación entre adultos/as, con distintos roles.

El presente documento tiene como objetivo construir una pedagogía para la Modalidad. En este sentido, los aspectos antes mencionados permiten pensar desde la diversidad de estudiantes y docentes y sus realidades, para así diseñar, construir y poner en marcha **propuestas pedagógico-didácticas** nuestroamericanas¹, asumiendo los postulados de la pedagogía crítica **decolonial** (Mignolo, Espinosa Torres, Dussel) para fortalecer y propiciar, en palabras de Ramirez Bravo (2008), “la crítica sobre las formas de construcción del conocimiento y sobre las maneras en que ese conocimiento se convierte en fuerza social” (p. 109) para el análisis y transformación de la realidad.

¹El carácter nuestroamericano de esta perspectiva, de acuerdo a la cita que Carla Wainsztok toma de Santos, consiste en “un conocimiento situado, que demanda una atención continua a la identidad, la conducta y al involucramiento en la vida pública [...]. Nuestra América conlleva así un fuerte componente epistemológico. En vez de importar ideas extranjeras, uno debe buscar las realidades específicas del continente desde una perspectiva latinoamericana” (Santos, 2009, p. 229).

De políticas educativas, nombres y pedagogías

Bajo la diversidad de nombres para remitir a la Educación de Jóvenes y Adultos/as (EDJA) se hace alusión a proyectos de políticas educativas de distinto origen. Por ello, interesa comenzar señalando que estos proyectos se manifestaron con fuerza desde mediados del siglo XX, impulsados desde la Unesco, el Banco Mundial, la OCDE, y permanecen en la discusión actual a través de adjetivos como fundamental, básica, permanente, “aprendizaje a lo largo de la vida” o el recientemente propuesto Aprendizaje y Educación de Adultos (AEA). Estas adjetivaciones se contraponen a la corriente de Educación Popular y a los planteos de las corrientes críticas latinoamericanas.

Las décadas del sesenta y setenta fueron períodos sumamente fértiles para discutir el modelo desarrollista y el sistema capitalista que, si bien genera exclusión social, también necesita de la asimilación de las diferentes culturas a la hegemónica y una mano de obra disciplinada que colabore en la perpetuación del sistema, a través de una educación para jóvenes y adultos de tipo compensatoria.

Sin embargo, esta postura debe hacer frente a una fuerza alternativa de cambio y transformación que confronta con el sistema, fundada en principios que abogan por lo latinoamericano y por el pensamiento enraizado en sus pueblos. Estas corrientes pedagógicas populares se encarnaron en políticas educativas que, dadas su repercusión y acogida en espacios revolucionarios, fueron cooptadas por los planteos internacionales en su metodología y las vaciaron en su fuerza ideológica y de acción.

El término “educación de adultos”, adhiere a una carga ideológica eurocéntrica, aunque “desencadenó procesos de renovación democrática [...] promoviendo la educación política de la ciudadanía” (Torres, 1995, p. 49). Se adoptará, por su génesis, por ser más generalizadora y relativamente más unívoca, esta última expresión para nombrar la Modalidad, teniendo presente el debate acerca del carácter “eufemístico” del nombre. En consonancia con las normativas federales, se hará referencia a la denominación de la modalidad como Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), mientras que al interior del diseño curricular se hará referencia a la Educación de Jóvenes, Adultos y Adultas (EDJA).

Hacia un propuesta de Pedagogía Crítica Nuestroamericana para la EDJA rionegrina

Pensar la Educación de Jóvenes y Adultos/as en clave crítica nuestroamericana implica retomar las pedagogías críticas “en un sentido plural y dinámico”² (Ojeda Pizarro, Cabaluz Ducasse, 2010) a partir de la tradición legada por la Pedagogía de la Liberación en nuestro Abya Yala.

Desde este enfoque, el concepto de **interculturalidad crítica** permite reflexionar acerca de la realidad social en la que los sujetos de la educación están inmersos. Si bien hay abundante literatura al respecto, **son tres los enfoques** que cobran relevancia para la construcción del Diseño: el primero, la interculturalidad crítica como **proyecto político pedagógico**; el segundo, como proyecto de **abordaje de saberes centrado en el aspecto educativo cultural**, lo que lleva al tercero: **la cuestión ética** que subyace.

Walsh (2005) sostiene que la interculturalidad crítica “busca desarrollar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes” (pp. 44-45)³, haciendo visible la **diferencia colonial**. Se trata de un proyecto político “intercultural” en tanto el objetivo es la transformación de los modos y condiciones de pensar. Para ello, será necesario generar una **pedagogía crítica** que favorezca un proceso de construcción de saberes, ubicando en un plano de igualdad la diversidad de culturas y conocimientos.

Este concepto de interculturalidad, al interior de las escuelas, permite reflexionar acerca del segundo enfoque, donde el **diálogo intercultural de saberes** favorece el reconocimiento de que todas las manifestaciones culturales son “tradiciones” que se someten a diálogo y argumentación. De esta forma, se garantiza “el derecho a hacer el mundo de otra manera” en un proceso dialógico de “transformación mutua y recíproca” que interpela a educadores en la construcción de una ciudadanía “otra” que aloje la pluriuniversalidad y la pluriculturalidad (Fornet-Betancourt, 2004).

En relación con el tercer enfoque, Cullen (2014)⁴ enfatiza que la **interculturalidad** parte, necesariamente, de un **diálogo pedagógico que se impregna de una actitud ética** en la que nos dejamos interpelar por el otro en tanto otro distinto de nosotros. Por lo tanto, y en ese sentido, la interculturalidad es aquella relación en que, interpelados por el “otro” en tanto otro distinto de mí, aprendemos aprenden los unos de los otros reconociendo en cada cultura

² Ojeda Pizarro y Ducasse (2010).

³ Walsh, C. (2005). “Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad” en *Signo y Pensamiento*. Pp. 39-50.

⁴ Para Cullen, los aciertos fundantes son aquellas formas que encuentran las culturas para “estar siendo así”, para darle sentido a la vida. <https://www.youtube.com/watch?v=SXYyK-zzAhs> (Min. 26:32 a 32:11).

aquellos “aciertos fundantes”⁵ con que habitan el suelo en que piensan y viven. En términos de Kusch (1976), conocer necesariamente está marcado, gravitado por el suelo que se habita. El pensamiento único hegemónico, anulando las diferencias, anula la posibilidad de generar un pensamiento propio. Cullen sostiene que es necesario “resistir con inteligencia responsable” para construir un mundo más auténtico.

Desde estas líneas de pensamiento se evidencia que el objetivo de una educación intercultural es, precisamente, promover un diálogo intercultural, aquel que permita pensar un lugar que se reconozca como propio y auténtico, sin desdeñar la cultura noreurocéntrica, la que, en definitiva, es una cultura más.

Algunas palabras acerca de las tensiones en torno a la escuela como agente civilizador

Esta “inteligencia crítica” de la que nos habla Cullen (2014) requiere de una revisión profunda en torno a la geopolítica del conocimiento, acompañada de un carácter ético basado en el respeto por “el estar” como condición previa al “ser”. Siguiendo a Cullen, si se entiende que el “ser” es una imagen modelo, como un valor al que hay que aspirar para entrar en la civilización, no podemos “ser” un sujeto acabado (una esencia) porque siempre estamos siendo transformados por el lugar en el que pensamos y habitamos. Solo habitamos nuestro suelo, solo “estamos” y en constante movimiento⁶

Sobre esta condición de “estar siendo en el suelo en el que gravitamos” se apoya Kusch (1976) para cuestionar los propósitos educativos de Paulo Freire cuando habla de que la educación debe promover una conciencia crítica que, reflexionando sobre los puntos de partida del sujeto, le permita a este alcanzar un progreso que habilite mejores condiciones de vida para él y para la sociedad en su conjunto. Por otro lado, deja de atribuirle al conocimiento un poder casi mágico que llevará al progreso y al bienestar material.

Kusch plantea que este objetivo educativo no es más que imponer un modelo occidentalizado de la educación, con una idea de progreso que arrasa con lo telúrico y las cosmovisiones ancestrales, negando el *ethos* de cada cultura en un esfuerzo educativo de homogeneizarlas de acuerdo con los parámetros de desarrollo y progreso impuestos y necesarios para el desarrollo de las sociedades occidentales capitalistas.

⁵ Íb. 4

⁶ Ib. <https://www.youtube.com/watch?v=SXYyK-zzAhs>

Por lo antes dicho, el concepto de la escuela como agente civilizador resulta hoy controvertido si se lo piensa desde los requerimientos del modelo capitalista vigente y su relación con la Naturaleza. Asimismo, la misión civilizadora de la escuela hoy necesita impregnarse de un pensamiento intercultural crítico nuestroamericano para ganar en profundidad y respeto a la Naturaleza y a las distintas cosmovisiones que la habitan.

Si bien se expuso un planteo conciso y simplificado de estos debates, es interesante conocerlos a fin de definir un posicionamiento político ideológico en relación con la idea de desarrollo y progreso modernos, estudiar para ser alguien en la vida, estudiar para estar siendo en el suelo que habitamos, conceptos que siempre están presentes en la agenda del educador de todos los niveles⁷.

La construcción de nuevos conocimientos en la escuela. El diálogo intercultural

En este marco se tensionan también los discursos que proponen al **conocimiento científico como el único válido** para explicar la realidad y se da lugar a las vivencias y saberes de los sujetos (en sus contextos regionales, locales e institucionales), revalorizando esos saberes “otros” para considerarlos junto con los saberes escolares de corte científicista. Ambos saberes implican la construcción colectiva de conocimientos a partir del diálogo con saberes considerados como subalternos.

Este es un proceso que requiere desarticular las jerarquías entre los saberes y que conlleva la justa distribución del conocimiento; estos entran en diálogo para producir nuevos conocimientos, desnaturalizando y resignificando los sentidos que se le otorga a la realidad. Es necesario reconocer las diversidades culturales, étnicas, religiosas, etarias, sociales presentes en nuestra sociedad a la hora de visibilizar y articular los saberes con los contenidos escolares, con el fin de generar propuestas pedagógicas significativas y situadas.

Los saberes experienciales, los prácticos, los teóricos son aquellos que los sujetos van construyendo (algunos previamente al ingreso al sistema educativo y otros posteriormente) simultáneamente a su trayectoria escolar, y deben ser reconocidos, valorados e incluidos en las propuestas educativas. Esto implica ponderar las trayectorias formativas de los/as estudiantes sin perder de vista el valor de su identidad cultural, étnica y lingüística,

⁷ Conversatorio sobre Freire y Kush. *Pensadores del Estar*. UNTREF. https://www.youtube.com/watch?v=A_7WLdmU3J8

incluyendo los saberes construidos a partir de sus distintas experiencias⁸ laborales, sociales, culturales y productivas. En otras palabras, los saberes experienciales son el resultado de las actividades a partir de las cuales los sujetos generaron aprendizajes.

Por otra parte, los saberes escolares hacen referencia a los conocimientos académicos, a aquel corpus de categorías, conceptos y metodologías sistematizados y organizados, caracterizados por su nivel de generalización y descontextualización, que se desprenden de los “campos de conocimiento”.

La pedagogía propuesta para la modalidad se basa en la promoción de condiciones materiales y simbólicas para el **diálogo de saberes**, para la reflexión sobre la realidad colectiva y personal, para la pregunta como punto de partida para enseñar y aprender de manera participativa y activa, instancia que posibilita la apertura a nuevos conocimientos. Así, esta propuesta promueve un intercambio democrático y participativo, considerando la legitimidad de ambos tipos de saberes.

El hecho de que el sujeto (estudiantes y docentes) y el contexto se ubiquen en el centro de la propuesta pedagógica implica reconocer que la misma debe ser pensada desde los/as estudiantes y docentes como protagonistas de la relación educativa, quienes de manera situada establecen un **diálogo** entre pares. En este sentido, las personas adultas que intervienen en la modalidad se relacionan en paridad en tanto saben, han construido conocimiento sobre el mundo y dialogan como iguales aportando a la construcción de conocimientos, favoreciendo el pensamiento crítico en una relación educativa que se diferencia de la tradicional.

Diseño Curricular, rol y formación docente en EDJA

Pensar el Diseño Curricular para la Modalidad en clave decolonial⁹ requiere revisar y repensar el rol docente, es decir, interpelar y reflexionar sobre las prácticas educativas tradicionales para generar nuevos escenarios colectivos e individuales. Implica reconocer que ambos sujetos –docente y estudiante– tienen algo que decir, desde su singularidad, respecto de

⁸ En sentido amplio, la experiencia es un saber que deja huella, produce un movimiento en la subjetividad que permanece en el tiempo y que implica tener una actitud de comprensión, de reflexión y de pregunta. Por este motivo se diferencia del continuo de vivencias que cada sujeto despliega en su vida social, de tal forma que no todas las vivencias se convierten en experiencias. La experiencia remite a un tipo de saber contextualizado que se caracteriza por ser tácito, no siempre es consciente y genera habilidades y destrezas que reestructuran la subjetividad de cada persona (Puiggrós, 2004). Disponible en [Propuesta de acreditación de saberes en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos](#).

⁹La pedagogía decolonial propone una práctica reflexiva que si bien no reniega con el pensamiento moderno, atiende a cuáles son los lugares de producción y enunciación del conocimiento que se transmite y que se ayuda a construir. El pensamiento decolonial implica reflexionar sobre la colonialidad como proceso de subalternización epistémica, social y ontológica característicos de escuela moderna, que define a los/as sujetos, estableciendo un orden jerárquico de subordinación cultural universalizando la condición humana, invisibilizando las diversidades.

la realidad (social, histórica e institucional) que los rodea, analizarla críticamente, resignificarla y accionar sobre ella de manera diferente y colaborativa para favorecer la construcción de aprendizajes significativos.

En esta línea, resulta imprescindible que tanto docentes como estudiantes sostengan un ejercicio educativo que habilite el cuestionamiento de la propia experiencia educativa y se generen interrogantes sobre los “saberes naturalizados”. Este es el componente principal de la Pedagogía Liberadora.

Teniendo en cuenta los fundamentos esbozados en cuanto a comprender a la educación como un acto político, en ejercicio de la justicia curricular y considerando que se trata de una educación entre y para adultos/as, la modalidad requiere una formación docente específica que atienda estos principios.

En este sentido, la formación docente para la modalidad no puede quedar atrapada en una racionalidad instrumental que solo atienda a prácticas pedagógicas orientadas a “formar” para el mercado laboral o para generar mejores condiciones de vida, mediante “competencias” prefijadas por el mercado y los organismos y agencias internacionales. La experiencia en terreno y los marcos teóricos decoloniales abren las puertas a una formación integral que centre su objetivo en un cambio actitudinal.

Esto es, en un compromiso con el Otro desde una **reciprocidad**, entendido desde la pluralidad de voces, como “imperativo ético de luchar contra la injusticia que produce y reproduce un sistema excluyente y discriminador”(Pedagogía de la Esperanza freireana) “de reconocer el valor no mercantilizable de la dignidad y de la igualdad humanas” (Gentili, 2013) y desde la perspectiva del Buen Vivir, a partir del concepto de “dignidad desplegada” que se extiende a todas las personas no humanas (Vilca, 2009)¹⁰.

Siguiendo a Benjamín Maldonado, Mario Vilca (2009) destaca que en la cosmovisión andina se establece una diferenciación entre reciprocidad y solidaridad. Mientras que la solidaridad es, por definición, una relación de una sola vía, es dar sin esperar recibir, la reciprocidad promueve un intercambio “de doble vía” permanente y en equilibrio con las fuerzas naturales.

Este nuevo paradigma propone un giro actitudinal que orienta a un “nuevo tipo de conciencia que invierta la relación medio/fin, donde el ser humano no es el fin sino el medio desde su relación con la naturaleza” (Samanamud Ávila, 1997, p. 78).

¹⁰ “Cuando hablamos del ‘respeto al otro’ no estamos hablando del gringo, o del que es físicamente o culturalmente diferente a mí; cuando hablamos de respeto nos referimos a respeto a todo: al aire, a la montaña, a los animales, a la vegetación.” (Beltrán, representante comunitario en Vilca, M.,2009 p. 49).

Siguiendo esta perspectiva pedagógica, es necesario concebir que las actitudes dicen mucho para interpretar el acto de enseñar como un espacio entre iguales, un convite que ensambla lo comunitario con lo festivo. De acuerdo al sentido recuperado por Carla Wainszok (en Tasat y Avendaño Porras, 2020), se trata de convidar, de compartir vida, saberes y conocimientos.

Este “nuevo perfil docente”, alentado por la sabiduría de los pueblos nuestroamericanos, es coherente con una pedagogía decolonial en la que no se trata de negar los saberes de Occidente privilegiando la razón, sino que la construcción de saberes comunes reside en el diálogo con el otro.

Otra línea central de formación en clave decolonial es instituir los espacios de reflexión sobre y en la práctica. Estas instancias invitan a revisar los lugares de enunciación “coloniales” para “sentipensarlos” desde una decolonialidad ética y descentrada de parámetros eurocéntricos. El trabajo colectivo con biografías y narrativas nos permite, desde las singularidades en relación con la diversidad de formaciones y trayectorias profesionales, abordajes comunes de contextos problematizadores (incluyendo cosmovisiones diversas) desde una perspectiva rionegrina. Construir conocimiento pedagógico es transformar su carácter universal y portador de pensamiento único para resituarlo en una cosmovisión emancipadora.

La autonomía docente y la construcción de identidades en la EDJA

La creatividad, el diálogo entre pares, la reflexión sobre las experiencias de la práctica propias del rol docente implican una sólida formación en las disciplinas y su didáctica, que favorece el ejercicio de la enseñanza de manera autónoma. Esta autonomía requiere un giro actitudinal para redimensionar la pedagogía y así salir del espacio “civilizatorio” hacia uno más amplio. Ya no hablamos de civilizar sino de **emancipar**, lo cual implica un tipo de subjetividad que “se desprende de la sabiduría de nuestros pueblos”. Según Samanamud Ávila (1997) se trata de “abrir el horizonte monolítico de la educación [...], tenemos que articular la cosmovisión científica [...] con la sabiduría [...], ahí sí es posible una decolonización en sentido estricto” (p, 76).

Desde la práctica con los/as estudiantes, los/as docentes van construyendo sentidos particulares propios de la EDJA. La conversación como estrategia metodológica es constitutiva de dichas prácticas ya que promueve la reflexión sobre las problemáticas cotidianas que los temas curriculares presentan, otorgándole sentidos al carácter político de la

tarea. Como señala Messina (2016), es en las aulas y en los momentos de reunión colectiva institucional donde se debate “la construcción de otro orden”, revalorizando la Educación de Adultos/as como portadora de un mandato emancipador en perspectiva decolonial.

Como denominador común, en el diálogo cotidiano se construyen las identidades del docente de la modalidad. Así, los diferentes espacios compartidos con la comunidad educativa aportan miradas sobre cómo planificar, qué temas, enfoques y estrategias enriquecen las propuestas pedagógicas y didácticas. En estos se expresan temores, certezas, incertidumbres, ensayos, pareceres que también construyen, intersubjetiva y colectivamente, el rol del/a educador/a de adultos/as (Roldán, 2011).

El objetivo de acompañar las trayectorias escolares, grupales e individuales de los/as estudiantes implica la construcción de saberes significativos a partir de buenas prácticas de enseñanza que ubiquen en el horizonte el camino hacia el Buen Vivir.

Estas buenas prácticas¹¹ se tejen en las trayectorias formativas y educativas que van urdiendo lo colectivo, lo individual, las matrices de aprendizaje en nuestras épocas de estudiantes y las experiencias significativas que hemos incorporado en la formación inicial docente. Los profesionales que no cuentan con formación docente pero sí con motivaciones para sumarse al desafío, en estos espacios de reflexión vuelven su mirada sobre el hecho educativo y aportan saberes que nos interpelan desde otros lugares. A su vez, son interpelados por los saberes y el saber hacer pedagógicos. En este variado y rico espectro de docentes de EDJA, perseguimos “las buenas prácticas” que se fundamentan en nuestro compromiso con el Otro.

Estas buenas prácticas se trabajan a través de un discurrir mediado por el conocimiento pedagógico y disciplinar, donde los saberes que se ponen en juego están situados en contexto de experiencia, de vivencia. La bibliografía sobre la especificidad de la modalidad profundiza el análisis de estas experiencias de buenas prácticas. Oscar Jara Halliday (2015), definiendo el método de la sistematización de experiencias en educación popular, afirma que

Estas experiencias son procesos socio-históricos, dinámicos y complejos, personales y colectivos... Las experiencias están en permanente movimiento y

¹¹ Anijovich y Mora (2009) las definen como “aquellas en la que un docente, apelando a ideas o a recursos nuevos o existentes, encuentra un sentido, un para qué de ese hacer, lo lleva a la práctica, recupera de modo reflexivo lo que ocurrió y puede pensar en mejorar futuras acciones. Y en virtud de su positiva relación entre expectativas y resultados, conforman un acervo transferible a otros docentes en permanente reflexión de su quehacer pedagógico” (p. 32).

abarcan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social. (Cursiva original) (p. 59)

Por su parte, Berlanga Gallardo (2015) centra las buenas prácticas en el valor de la conversación:

no es una relación para aclarar lo que se ha de hacer sino una relación de trato entre inteligencias iguales que procuran relatos comunes, que irrumpen en lo que hay proponiendo otro orden de las cosas. [...] Educar es conversar”. (p. 86)

Las buenas prácticas nos llevan a revisar modelos de docentes en la EDJA. En este punto, es fundamental tener presente la tipología de clases que realiza Silvia Brusilovsky (2012) y su equipo. Principios rectores como el conocimiento crítico y la práctica crítica marcan una característica en la EDJA, que recoge su impronta histórica de transformación del orden social moderno. En esta tipología de clases para la emancipación, señala que “la idea de estudiante como ciudadano hace que la escuela se considere un espacio central para la puesta en circulación del conocimiento necesario para el análisis de la realidad y para el logro de un análisis crítico, reflexivo, no dogmático” (p. 84).

Esta horizontalidad de tratos plantea un diálogo de saberes donde la comunidad de profesionales y trabajadores de la educación, con frecuencia, recibe una formación que pondera los saberes “científicos”, silenciando otros considerados inferiores. De ahí que en este Diseño curricular se proponen formas de construcción de saberes pedagógicos “sentipensantes” que comprometan las emociones y la afectividad, los cuerpos, los pensamientos y las razones argumentales. La documentación narrativa, junto con esta forma de aprender que es la conversación, parte de una ruptura epistemológica con el conocimiento eurocéntrico y su matriz colonial.

Estos saberes “sentipensantes” se ponen de manifiesto, sobre todo, en relación con la alfabetización y sus alfabetizadores. Es necesario plantear una formación docente específica que ponga en valor la tarea que, no por “básica o elemental” para lograr otras habilidades, hay que suponer sencilla y sin mayor formación para llevarla adelante.

La complejidad de enseñar a “leer el mundo” necesita de una formación previa que permita triangular las diferentes dimensiones objetivas y subjetivas que se juegan a la hora de abordar una tarea tan compleja, superando el aprendizaje de procesos mecánicos. Esta tarea implica entenderla con un posicionamiento crítico que desnaturalice al “voluntariado”, que se suma a la mirada residual y compensatoria hacia la modalidad.

Bibliografía

- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.
- Berlanga Gallardo, B. (2015). “Romper, romper, romper: subvertir el orden de lo educativo. La experiencia de los posgrados de la Universidad Campesina Indígena en red” en *La Piragua. Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política*. N.º 41, noviembre de 2015. Disponible en <https://biblioteca.isauroarancia.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/LA-PIRAGUA-41.pdf>
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2006). “El campo de la educación de adultos. Su diversidad conceptual y política”. *Educación escolar de adultos: Una identidad en construcción*. Edición. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y material didáctico. <https://books.google.com.ar/books?id=YhGZHYCmFW8C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Brusilovsky, S. (2012). *Pedagogías de la Educación escolar de adultos. Una realidad heterogénea*. Serie Editorial Coloquio. CREFAL. Disponible en https://www.crefal.org/index.php?option=com_content&view=article&id=225&Itemid=252
- Consorcio Intercultural (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de Interculturalidad*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. México.
- Cullen, C. (2014). Conferencia: “Los desafíos éticos que constituyen la Educación”. UNLA. <https://www.youtube.com/watch?v=SXYyK-zzAhs> (Min. 26:32 a 32:11)
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del Sur: Descolonización y Transmodernidad*. Akal. México.
- Espinosa Torres, I. (2019). “El Giro Educativo Epistemológico: Pedagogía(s) Decolonial(es) y dimensión intercultural-afectiva” en de Melo, Espinosa Torres, Pons Bonal y Rivas Flores (coords.). *Perspectivas decoloniales sobre la educación*. Universidad de Málaga y Universidade Estadual do Centro-Oeste. España
- Gentili, P. y Alencar, C. (2001). *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Vozes, Petrópolis.

- Jara Halliday, R. (2015). “Producir conocimientos desde las prácticas de acción social de las universidades. Sistematización de experiencias de Extensión universitaria en Costa Rica 2013–2014” en *La Piragua. Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política*. N.º 41, noviembre de 2015. Disponible en <https://biblioteca.isauroarancibia.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/LA-PIRAGUA-41.pdf>
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Editorial Fernando García Cambeiro. Buenos Aires.
- Messina, G. (2016). “La educación de jóvenes y adultos en América Latina. Políticas, formación y prácticas. El tiempo de la emancipación” en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Vol. 38, núm. 1, enero-junio. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. México.
- Ojeda Pizarro, P. y Cabaluz Ducasse, J. (2010). “Colonialidad del poder y geopolítica del conocimiento. Reflexiones para re-pensar las pedagogías críticas” en *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. Número 19, año 10. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3294828>
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Homo Sapiens. Buenos Aires.
- Ramirez Bravo, R. (2008). *La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345941358009>
- Roldán, R. (2011). “La construcción de identidad profesional del docente que trabaja con menores privados de libertad”. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Investigación y Desarrollo educativos. Disponible en <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC104964.pdf>
- Samanamud Ávila, C. (1997). “Interculturalidad, educación y descolonización” en *Revista Integra Educativa*. Tema: Interculturalidad y descolonización. Vol. III, N.º 1, Enero-Abril 2010. Bolivia.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Siglo XXI y CLACSO Coediciones. Buenos Aires.
- Tasat, J. y Avendaño Porras, V. (2020). *Pensar en movimiento. Aportes a la práctica docente desde pensadores americanos*. Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina, y Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, México.

- Tasat, J., Kabusch, M. y otros (2018). “Entrevista a Carlos Cullen y Enrique Dussel”. UNTREF. <https://www.youtube.com/watch?v=OkohAqUTFNU>
- Torres, C. (1995). *La política de la educación no formal en América Latina*. Siglo XXI Editores. México.
- Vilca, M. (2009). “‘Un hombre en la chacra no está a solas’. Sobre la ‘Dignidad Desplegada’ en culturas locales surandinas”. Universidad Nacional de Jujuy. Argentina. Disponible en https://www.academia.edu/19740822/Sobre_la_dignidad_desplegada_en_el_%C3%A1mbito_surandino
- Walsh, C. (2005). “Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad” en *Signo y Pensamiento*. Pontificia Universidad Javeriana. Colombia.
- Walsh, C. (2017). “¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala” en García Diniz, Alai., et. al. (orgs.) *Poética y política del lenguaje en proceso de descolonización*. Pedro & João Editores. São Carlos, Brasil. <http://catherine-walsh.blogspot.com/2017/10/interculturalidad-y-decolonialidad.html>
- Walsh, C. (2003). “Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter D. Mignolo” en *Polis. Revista Latinoamericana*. N.º 4. Disponible en <http://polis.revues.org/7138>