



Los nuevos contextos y la enseñanza en la Educación Superior: Algunas categorías teóricas para repensar las prácticas

Mesa 1: Integración de enseñanza, investigación y extensión en el nivel superior: condiciones, Prácticas y contextos. Rupturas o continuidades ante el contexto de pandemia.

Beatriz Edith Pedranzani

Universidad Nacional de San Luis

betypedran@gmail.com

María Guadalupe García

Universidad Nacional de San Luis

guadigarmg@gmail.com

María José Porta

Universidad Nacional de San Luis

portamariajoseporta@yahoo.com.ar

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo articular agenciamientos teóricos realizados desde el Proyecto de Investigación PROICO 4-1518 Educación y Subjetividad: Las prácticas, el currículum, los saberes y los vínculos en la producción de la subjetividad, con las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en la educación superior, buscando realizar un aporte para repensarlas en nuevos contextos.

Desde lo metodológico en el mencionado proyecto, se ha construido un dispositivo, que, a modo de caja de herramientas teóricas, nos nutre de nuevos elementos para analizar y problematizar las prácticas pedagógicas en su devenir. Al mismo tiempo amplía las posibilidades analíticas, incorporando aportes desde la filosofía y el psicoanálisis, para complementar categorías teóricas que provienen del campo de la pedagogía y la didáctica, al momento de analizar las prácticas pedagógicas.

El contexto de pandemia y el avance hacia una esperada nueva normalidad instauró el desafío de continuar enseñando en nuevos escenarios, donde las prácticas se vieron y se ven interpeladas en varios sentidos, dejando a su paso un rompecabezas que intenta



rearmarse. El potencial de las categorías teóricas que se abordan, natalidad, vínculos, alteridad, acontecimiento, narrativa, entre otras, se consideran valiosas para realizar un aporte y volver a “repensar” y “re-armar” con nuevos sentidos las prácticas de enseñanza en la educación superior.

Palabras claves: prácticas de enseñanza, educación superior, categorías teóricas

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo articular agenciamientos teóricos realizados desde el Proyecto de Investigación PROICO 4-1518 “Educación y Subjetividad: Las prácticas, el currículum, los saberes y los vínculos en la producción de la subjetividad”, con las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en la Educación Superior (ES), buscando realizar un aporte para repensarlas en nuevos contextos.

Se trabaja con un concepto de institución amplio (Educación) para abordarla en las disímiles formas en que se plasma, en distintos niveles educativos, antes de la pandemia se realizó el último trabajo de campo, que puso foco en la ES, indagando sobre las prácticas de enseñanza en Facultades de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Asumimos el desafío de una ruptura teórico-práctica en torno a la organización disciplinaria, para transformar el objeto de investigación en un problema de integración interdisciplinaria, como uno de sus nodos fundamentales. Al ocuparnos de un objeto multi referencial, abordamos una multiplicidad de campos, líneas teóricas, discursos y dimensiones desde los cuales es posible el abordaje, se hacen diversos agenciamientos desde el campo del currículum y la didáctica, lo institucional, el psicoanálisis vincular, el sociopsicoanálisis, y la filosofía, entre otros. Desde lo metodológico se ha construido un dispositivo, que, a modo de caja de herramientas teóricas, nos nutre de nuevos elementos para analizar y problematizar las prácticas pedagógicas en su devenir y explorar las afectaciones subjetivas que se producen desde los proyectos educativos.

El contexto de pandemia y la virtualidad afectó las prácticas de enseñanza. Durante mucho tiempo se pensó que desde la cultura digital y con la promesa que a modo de “quimera” ofrecían las nuevas tecnologías se iba a mejorar o innovar en la enseñanza, sin embargo la realidad demostró lo contrario. Entonces, ¿cuál es la alternativa a seguir?. El potencial de las categorías teóricas que se abordan, natalidad, vínculos, alteridad, narrativa, acontecimiento, se consideran valiosas para sumar un aporte a la didáctica y volver a “repensar” y “re/armar” con nuevos sentidos las prácticas de enseñanza en la ES.



Desarrollo

1. El contexto de pandemia y el avance hacia una esperada nueva normalidad

El contexto de pandemia y el avance hacia una esperada nueva normalidad instauró el desafío de continuar enseñando en nuevos escenarios, donde las prácticas se vieron y se ven interpeladas en varios sentidos, dejando a su paso un rompecabezas que intenta rearmarse.

La pandemia de Covid 19 irrumpió de manera imprevista en diferentes actividades de nuestras vidas y en el quehacer de las instituciones educativas. Las Universidades, tuvieron que re/pensarse en cuanto a formas de enseñar y aprender, la adecuación curricular, los medios virtuales, las prácticas de formación, las maneras de producir conocimiento científico y el contacto con la comunidad, y también su función: ¿enseñamos?, ¿contenemos?, ¿enseñamos y contenemos a los sujetos?, ¿investigamos? y ¿trabajamos en extensión?. La Universidad desde la investigación, fue protagonista por su desarrollo científico-tecnológico en la indagación sobre el virus, la enfermedad y el diseño, desarrollo y producción de una vacuna como respuesta a la crisis sanitaria, entre otras acciones (Del valle, Perrota, Suasnábar, 2021). Desde la docencia las carreras presenciales se re/convirtieron en virtuales, produciéndose una “virtualización forzada” de la enseñanza, sin poder suplir las desigualdades en materia de inclusión digital que alcanzó tanto a profesores como estudiantes (Maggio, 2021).

La virtualización trastocó los límites del tiempo y del espacio académico, transformando la presencialidad “in situ” de las personas en una mediación desde la pantalla de algún dispositivo disponible (computadora, tablet o celular) si se contaba con ellos; la “presencialidad virtual” era posible si la conectividad, la motivación y el ánimo, acompañaban a los/as docentes y estudiantes. Los dispositivos permitieron desarrollar una enseñanza limitada al formato virtual a través de encuentros sincrónicos o asincrónicos con clases escritas en PDF, con textos escaneados acompañados de consignas y trabajos prácticos compartidos por mail o subidos en alguna plataforma. Y del otro lado de la pantalla, aguardaban estudiantes que se encontraban en sus hogares, algunos/as en cuarentena o acompañando a familiares con Covid; varios/as habían regresado a sus lugares de origen y otros/as estudiantes que habían dejado la carrera encontraron en la virtualidad el anclaje para continuar con sus estudios.

No obstante, los dispositivos nos permitieron enseñar, acompañar en parte y contener a los/as estudiantes en un tiempo hostil; la virtualidad trajo como consecuencia



más distanciamiento; la imposibilidad de conocer los rostros que se reemplazaron por fotos, imágenes, iniciales, (cuando las cámaras no estaban apagadas); de poner en palabra los pensamientos, las dudas, los miedos, las emociones, las incertidumbres y los conflictos. La virtualidad, instaló la lejanía del encuentro (ya bastante presente en los ámbitos universitarios), trajo nuevas formas de enseñar mediadas por la insuficiente tecnología de la que ya se disponía, en tanto en recursos como en conocimientos y a la escasa o nula preparación de los/as docentes con el uso de la tecnología. Entonces, las prácticas de enseñanza se vieron interpeladas en sus saberes ante la imposibilidad del encuentro presencial y generó incertidumbre respecto a cómo afrontarlas. Como dice Piusi (2008) la enseñanza enfrenta las vicisitudes de todo vínculo humano, depende de nuestra presencia y requiere de nuestros recursos personales. Por esta razón, cualquier propuesta pedagógica, incluso en la ES necesita de la mediación personal del docente.

La pandemia dejó al descubierto, la vulnerabilidad de los sujetos, como seres humanos sensibles, frágiles, finitos y sociales con necesidad de estar en contacto “presencial” con otras personas. Vulneró a ciertos sectores, acrecentando la brecha de las desigualdades sociales y educativas preexistentes y los confinó en sus hogares, en ocasiones lejos de sus familias, sin poder salir a trabajar ni estudiar y con la incertidumbre de no saber lo que sucedería con ellos/as y con su vida. Sujetos que a pesar de la distancia se animaron a seguir con sus estudios, se acercaron, contuvieron y acompañaron desde la virtualidad y otros se distanciaron por no sentirse atraídos por las pantallas, su frialdad, lejanía y por la dificultad de seguir las clases y las propuestas de enseñanza, mediadas en muchos casos por la vida cotidiana en los hogares.

La ilusión de continuar los estudios y de pisar por primera vez el aula universitaria se vio impedida. Después de dos años, nuestros/as estudiantes finalmente llegaron a las aulas manifestando alegría de tener clases presenciales y pudieron poner en palabras lo vivido. Plantearon situaciones claramente diferentes: “la virtualidad me impulsó hablar, a desinhibirse y a ser la vocera de mis compañeros/as”; “el trabajo con mi grupo, me ayudó a seguir adelante y no bajar los brazos” “las pantallas me cansaron y no me transmitían nada”; “la falta de contacto con mis compañeros/as me afectó mucho”; “en cuarentena, me sentí sola y llena de incertidumbres”; “tenía miedo de salir a la calle y de hablar con la gente”, entre otras. Pero faltó el encuentro, es decir, importa aprender juntos, aprender que nos necesitamos mutuamente, que nos necesitamos unos a otros.

En estos momentos, nos encontramos transitando una nueva realidad en las Universidades, mixturada por instancias presenciales y virtuales en donde nos cabe la



pregunta ¿la virtualidad llegó para instalarse? o hemos mutado a una modalidad b- learning (con clases presenciales y virtuales). Del valle, Perrota, Suasnábar, (2021) se preguntan “¿Qué tipo/s de universidad/es surgirán y/o se consolidarán en la “nueva normalidad” de nuestras sociedades latinoamericanas?” (p. 165), según estos autores, en este contexto emerge la noción de “Universidad híbrida”. Lo cierto es que estamos frente a un nuevo escenario que nos invita a avanzar hacia prácticas de enseñanza más humanas en la educación superior, desde la didáctica y desde otras disciplinas que contribuyen con sus valiosos aportes.

2. La didáctica, anclaje y apertura a otros saberes

Nos animamos a realizar agenciamientos teóricos de otras disciplinas para enriquecer el campo de la didáctica sabiendo que no vamos a interferir en su desarrollo, porque si bien su carácter científico fue cuestionado en algún momento, se la reconoce hoy como una disciplina científica consolidada, con un claro objeto de estudio “las prácticas de enseñanza históricamente situadas”. Camilloni (2016) considera que el saber didáctico refiere a una “didáctica erudita” entendida como una teoría de la acción pedagógica, es decir un conjunto de teorías de la enseñanza con enfoques diversos, una ciencia social que tiene como objeto de estudio a la enseñanza concebida como una acción de intervención social que cuenta con el propósito de generar aprendizajes significativos. Al mismo tiempo, Camilloni (2016), establece claras distinciones entre la didáctica erudita y la didáctica ordinaria o del sentido común. Esta última se refiere a “...un conjunto de ideas generales que se expresan como macroteorías sobre el desarrollo y el aprendizaje y también sobre el destino y el fin de la educación y los fines de la escuela” (p. 45-46). Ideas que se sustentan en creencias que naturalizan la realidad educativa y no son revisadas ni sometidas a crítica. No se constituyen en la creación de cada docente sino en la expresión de concepciones culturales que han dejado su huella. La enseñanza en las instituciones de ES, se ha caracterizado durante mucho tiempo por asumir una didáctica ordinaria, dada la diversidad de carreras y los distintos perfiles profesionales que asumen la docencia en el nivel, sin contar con la necesaria formación pedagógica.

Por su parte, la Didáctica del Nivel Superior en tanto disciplina específica y área especializada de conocimiento, viene a suplir estas carencias de formación pedagógica, y si bien tiene una trayectoria relativamente reciente en nuestro país, cuenta con importante reconocimiento en las últimas décadas. Su estudio nace de la preocupación en entender lo que acontece en el aula universitaria. Aula donde se forman distintos profesionales de una sociedad, y amerita el desarrollo de prácticas de enseñanza más asentadas en una didáctica



erudita que justifique la acción pedagógica, que en el sentido común. Según Lucarelli (2001) se ocupa del “proceso de enseñanza que un docente o un equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico altamente especializado y orientado hacia la formación de una profesión” (p. 83). Al mismo tiempo se preocupa por las problemáticas emergentes; la indagación teoría-práctica; por generar espacios de reflexión y análisis que permitan interpretar y comprender las prácticas de enseñanza en el nivel superior.

Maggio (2021) expresa que “La reinención de las prácticas de la enseñanza en la Universidad no es un proyecto sencillo que pueda ser encarado por docentes individuales. Requiere políticas y definiciones institucionales y un abordaje de la docencia como acción colectiva en consonancia con aquellas formas de construcción de conocimiento que se quieren alentar” (p. 216). No obstante, lo expresado y reconociendo el estatus científico que la didáctica general y la didáctica del nivel superior han logrado consolidar, nos atrevemos a realizar agenciamientos teóricos de otros campos de conocimiento para contribuir al mejoramiento de las prácticas de enseñanza en el nivel.

3. Algunos agenciamientos teóricos para repensar las prácticas de enseñanza en la educación superior.

Consideramos que el contexto es productor de subjetividad, y el sujeto un ser social que se constituye como tal en el interior de un vínculo intersubjetivo y en la experiencia social. Contexto social y educativo que hoy se torna hostil y amenazante en el transcurso de una formación. Proponemos algunas categorías teóricas posibles de considerar en las metodologías de enseñanza.

Incorporar la noción de natalidad planteada por Arendt (1993) para repensar las prácticas de enseñanza, ayuda a entender al sujeto que aprende como el recién llegado, ella considera que la “esencia de educación es la natalidad “(p. 186) el recién nacido es novedad e irrumpe en lo cotidiano. Este pensamiento nos ayuda a valorar la importancia de la “iniciación” en el proceso de aprender, ya que la autora entiende que Nacer es estar en proceso de llegar a ser, en proceso de devenir. La natalidad refiere a la “radical capacidad de comenzar algo nuevo y sorprendente que no estaba previsto”

Los jóvenes, que llegan, los que logran ingresar al aula universitaria llegan con ilusiones, con ganas de aprender, de incursionar en nuevas cosas, en nuevas relaciones, y con el deseo de alcanzar una profesión, un futuro posible de ser vivido dignamente. Cada estudiante que ingresa a la ES o inicia un año académico se convierte en un recién llegado.



Esas ilusiones en ocasiones rápidamente se esfuman por un distante e impersonal encuentro, por las dificultades para acceder y comprender textos académicos, entre otras cosas. En la pandemia, el encuentro de los recién llegados a la ES fue mediado por la virtualidad, por la distancia.

Situación contraria a la que plantea Arent (1993) quien sostiene que la relación con el recién llegado invita a pensar en la construcción de vínculos, que parten en primer lugar del reconocimiento de ese “otro”, pero también los modos de acogida y de hospitalidad que se habilitan en el seno de la relación pedagógica permiten pensar que se construye un espacio favorable para aprender. Levinas (1977) plantea que es en el seno de la relación educativa donde el rostro del otro irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad. Es en esa relación donde el acto de enseñar es un acto de acogimiento, que requiere tacto para invitar y animar a otro a aprender. En este vínculo le cabe al docente la tarea de formar y educar a partir de un acto de responsabilidad. Esta es entendida como respuesta al “otro” que nunca está solo frente al yo, sino que debe responder por el “tercero” que está al lado. Del vínculo que se establezca en la interrelación del aula universitaria, dependen las significaciones que los sujetos den a las acciones que se despliegan con el propósito de enseñar un contenido a otro.

Para Berenstein (2004) “vínculo sugiere la idea de un ligamen duradero, que une a los sujetos, con una declarada tendencia a la estabilidad, aunque expuesto a alteraciones, rupturas, vicisitudes, restablecimientos”. (p. 22). Es en esa trama vincular donde se produce la subjetividad, ya que la misma se realiza con otros, y entre otros. El dominio del vínculo requiere de una relación entre un yo y otro cuya presencia es imprescindible para la construcción de la realidad psíquica vincular. Si el vínculo es constituido en base a una relación recíproca de percepciones, entendimiento, y comprensión del otro, se configura una trama vincular favorable para la producción de saberes. La construcción del vínculo docente-estudiantes, es lo esperable en toda práctica pedagógica, es lo que habilita a avanzar en la relación con el conocimiento. El vínculo relaciona de manera inconsciente a los sujetos, donde el motor del mismo es el concepto de “ajenidad”, que no es otra cosa que reconocer al otro como ajeno. Ese encuentro de ajenidades influye en los dos sujetos del vínculo. Solo hay vínculo cuando hay Dos y estos dos han de encontrarse en el espacio pedagógico.

Serían propuestas de enseñanza que den acogida al otro a la alteridad, sin hacerle ninguna pregunta, sin establecer condiciones, esperando que sea el otro quien decida si viene o no. Estas propuestas se caracterizan por ser de acogimiento. Esto da lugar a una



pedagogía de la radical novedad, en una ética en la que se acalla la voz del docente para dejar lugar a la palabra del estudiante, a la elaboración de su propia narrativa en diálogo con él. La pandemia de Covid 19 demostró que no podemos estar sin un otro/a, porque somos sujetos sociales. Los/as estudiantes extrañaron habitar el aula con el profesor/a y sus compañeros/as, transitar los pasillos de la Universidad. Revalorizaron el papel del docente en la presencialidad y la riqueza de las clases que no se supera en la virtualidad. Se reconoce que en el contexto de pandemia los niveles de exigencia bajaron de manera abrupta y afectaron la formación que se ofrecía.

Según Merieu (2022), la ausencia de exigencia sería dejar a cada uno librado a su desigualdad, entiende la exigencia en relación con los saberes que transmitimos, y también en el respeto de la alteridad, en la construcción del bien común...frente a la igualdad de oportunidades que se vieron afectadas. En ese mismo sentido plantea como el respeto por la alteridad debe articularse con los aprendizajes. Es en esa interacción que el aprender con otro, libera y une a la vez, en pos de un proyecto colectivo que se construye siempre integrando progresivamente las proposiciones y los aportes de cada uno/a sin excepción. Imagina el desafío que tuvieron los docentes durante la crisis sanitaria, para sostener el contacto con cada una/o; y a la vez, hacer existir, en la medida de lo posible y aun a la distancia, un sentido de lo colectivo. Conciencia colectiva que permita ensayar nuevas prácticas con la alteridad, un trabajo de imaginación y de lucidez colectiva que impone un paso al costado de aquello que solo mira la eficacia inmediata y funcional de los usos en la educación. Se piensa en prácticas en términos más solidarios que incluya el compartir alejándose de los sentidos eficientistas en los modos de vincularse en las universidades.

Nuevas formas de trabajo también son posibles en el ámbito universitario, por ejemplo las narrativas además de aportar a nuevos modos de investigar en las ciencias sociales se convierten en una herramienta valiosa para pensar las prácticas de enseñanza en la ES y la indagación del plano subjetivo en educación. Permiten “contar las propias vivencias y leer (en el sentido de interpretar) dichos, hechos y acciones a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación” (Bolívar, 2002. p. 3).

El estudio narrativo “ofrece el potencial de liberar a la educación del lenguaje de lo técnico para asegurar el vínculo de las comprensiones con las cualidades fundamentales de la experiencia humana; para establecer lazos con el método y el significado entre la educación y otros campos de emprendimiento” (Clandinin y Connelly, 1986 p.385). Las narraciones posibilitan estudiar la forma en la que los seres humanos experimentan el



mundo y situarse cerca de la experiencia real, vivida y significada por los sujetos, nos habilita a reconocer las interpretaciones que los propios sujetos desarrollan sobre determinadas situaciones que atraviesan. (Connelly y Clandinin, 1999). “Poseen la legitimidad propia de lo que es expresión de una situación vital y vehiculizan un sentido para lo que nos pasa” (Larrosa 1998, p.26). La importancia de incorporarlas como metodología en la enseñanza radica en focalizar la mirada en las propias historias que cuentan los sujetos y en las diversas interpretaciones que ellos realizan. En esas narraciones están comprometidos aspectos cognitivos, afectivos y de la acción, el sujeto se reconstruye y se repiensa a la luz del presente.

Finalmente podemos decir que la pandemia fue un acontecimiento que no pudo predecirse, ni darse por supuesto y que sucedió de improviso a nivel mundial. Acontecimiento que tuvo gravedad que dio a pensar y rompió la continuidad: fue un antes y un después. Bárcena (2000) lo describe como “asistir a una experiencia, esto es, de «hacer» una experiencia como algo que nos ocurre, que «se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma». Obliga-llama-a la reflexión atenta.” (p.14). Según el autor, “los acontecimientos nos obligan a «hacer una experiencia» en el sentido de padecerla, de sufrirla, de ser alcanzado por algo que no nos deja impasibles, ni en el pensar ni en el actuar. Es causante de experiencia de formación, en cualquiera de sus variantes, y en esta misma medida se justifica que la experiencia haga del pasado -del tiempo- un fundamento para nuestra responsabilidad, en el sentido de estar obligados a responder de lo que «otros» sufrieron, esto es, de lo que experimentaron.” (p.14). El acontecimiento entonces, se vincula con la aparición de lo nuevo que irrumpe de tal modo que es imposible de ser pensado previamente.

Nuevas prácticas de enseñanza tuvieron que cambiar de manera azarosa produciendo una reorganización subjetiva en los sujetos implicados. De algún modo, no somos los mismos sujetos que solíamos ser antes de la pandemia de Covid 19, la misma se constituyó en un acontecimiento, en un antes y un después, que dejó huellas en todos/as, dejando a su paso subjetividades fortalecidas, en otras subjetividades con debilidades a ser trabajadas y superadas. Pero la noción de acontecimiento también nos invita a pensar como nuestras propias prácticas docentes pueden ser productoras de acontecimientos en la formación que ofrecemos, de manera que algo nuevo se pueda fundar en los sujetos o se pueda llegar a un punto de ruptura de destrucción de lo que se conocía o se sabía, para dar lugar a lo nuevo.

Conclusiones



Abogamos por una buena acogida del “recién llegado” a las aulas universitarias. La docencia en la ES, ha de esforzarse por avanzar en el intenso trabajo de la tarea vincular, en la tarea de construir desde la otredad, ya que un sujeto desde el vínculo que construye con otro, deviene otro, ambos recorren el vínculo y al hacerlo se producen como sujetos. Se espera que las propuestas educativas apuesten a una subjetividad que se constituya haciéndole lugar a la ajenidad, a la presencia del otro a la alteridad. Un otro que adquiere rostro, que es una presencia viva, que llama y de la cual pareciera sentirse responsable.

Recuperamos para las aulas universitarias la producción de un saber didáctico específico, que dé cuenta de un conocimiento situado en el que las narrativas aportarían desde los saberes y las experiencias que recrean los sujetos a medida que se narran nuevos elementos para repensar las prácticas de enseñanza y escribir contra-relatos que permiten escaparse de lo esperado.

El acontecimiento producido por la pandemia nos permite valorar la experiencia vivida. Algo hace experiencia en nosotros y no nos deja igual que antes, esperamos sirva para gestar un nuevo impulso, un nuevo deseo, una nueva voluntad de poder hacer algo distinto a lo ya hecho. Nos resta esperar que estos nuevos agenciamientos teóricos que vinculamos a la didáctica, sean provocadoras de acontecimientos en los estudiantes y que desde su potente poder de afectación subjetiva, el sentido de humanidad perdure en ellos.

Referencias

- Arendt, H. (1993). La condición humana. Paidós
- Bárcena, F. Melich, J.C. (2014). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración, hospitalidad. Miño y Dávila editores.
- Berstein, I. (2004). Devenir otro con otro(s). Ajenidad, presencia, interferencia. Paidós
- Bolívar Botía, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?* Epistemología de la investigación biográfica narrativa en educación. Investigación Educativa. Vol, (4) (1), 40- 65.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504103>
- Camilloni, A. (2016). Capítulo 3. Los profesores y el saber didáctico. En: Camilloni, A. et. al. (2016). *El saber didáctico* (pp. 41 -60). Paidós
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1986). Rhythms in teaching: The narrative study of teachers' personal practical knowledge in classrooms. Teaching and Teacher Education, Vol.2. (4), 377-387.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0742051X86900302>
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1999). Shaping a professional identity: Stories of



educational practice. Teachers College Press

- Del Valle, D.; Perrotta, D. y Suasnabar, C.(2021). La Universidad argentina pre y post pandemia: acciones frente al COVID-19 y los desafíos de una (posible) reforma. Integración y Conocimiento, (10) (2), 163–184.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/32404>
- Larrosa, J. (2000). Pedagogía Profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Ediciones Novedades Educativas.
- Levinas, E. (1977). Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad. Sígueme.
- Lucarelli, E. (2001). La didáctica de nivel superior. EUDEBA. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Maggio, M. (2021). Enseñar en la Universidad. Pandemia... y después. Integración y Conocimiento, (10) (2), 203–217.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/34097>
- Meirieu, P. (2022). Pedagogía: el deber de resistir. 10 años después. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Piusi, A.M. (2009). Posibilidad de una escuela de libertad. Experiencias de resistencia, creación y potencia. Instituto Paulo Freire de España.