

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad. Artículo de María Marta Yedaide.

Praxis educativa, Vol. 23, Nº 1; enero - abril 2019 - E - ISSN 2313-9334X. pp. 1 - 12.

DOI: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230102>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad

Pedagogic conditions in educational research. Some opportunities for decolonization

As condições pedagógicas da investigação educativa. Oportunidades para a decolonialidade

María Marta Yedaide

Doctora en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación (UNR); Especialista en Docencia Universitaria y Profesora de Inglés (UNMDP). Docente, investigadora y Directora del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades (UNMDP).

myedaide@gmail.com

Orcid 0000-0002-1233-9234

Recibido: 2018-07-30 | **Revisado:** 2018-08-30 | **Aceptado:** 2018-09-08

Resumen

En este artículo comenzaremos por fundamentar la potencia pedagógica de la investigación educativa, en tanto educa de un modo particular respecto de lo que significa investigar y el cúmulo de licencias y autorizaciones—así como de exclusiones—que debieran quedar comprendidas en su devenir y manifestaciones. Desde esta premisa, intentaremos discernir entre aquellas prácticas que reeditan modos de colonialidad persistentes en la academia y aquellos gestos con capacidad de ruptura respecto de las opresiones categoriales tradicionales. Esperamos que tal inventario de las prácticas disruptivas—descoloniales en espíritu, aun de modo implícito—colabore con la (re) institución de nuevas narrativas en una expresión de lo que Catherine Walsh promete como políticas del nombrar (Walsh, 2014) y lo que la investigación social más radical propicia como participación (disputada) en los modos de representar el mundo (Denzin & Lincoln, 2011, 2012; Kincheloe & McLaren, 2012). El propio acto discursivo que el artículo ensaya constituirá, esperamos, un relato descolonizante, imbuido de su propia fuerza pedagógica.

Palabras clave: Investigación educativa; pedagogías descoloniales; autorización discursiva.

Abstract

In this article we advocate for the pedagogic potential of educational research, as it educates in a particular manner on the meaning of investigation and the set of consents and permits—as well as exclusions—which are expected in its manifestations. From such grounds we will try to discern between those practices that reinforce coloniality in the academy and the gestures which involve opportunities for disruption and escape from traditional category oppressions. We hope an inventory of decolonial practices (even those which are tacitly included as such) will contribute with the (re) institution of narratives along the lines of Catherine Walsh's politics of naming (Walsh, 2014) and what the most radical research paradigms discuss as (contested) interventions in the representations of reality (Denzin & Lincoln, 2011, 2012; Kincheloe & McLaren, 2012). In this sense, the article itself represents a decolonizing text, imbued with pedagogic force.

Key words: Educational research; decolonial pedagogies; discursive authorization.

Resumo

Neste artigo começaremos por fundamentar a potência pedagógica da investigação educativa, dado que educa de um modo particular a respeito do que significa investigar e o cumulo de licenças e autorizações – assim como de exclusões- que deveriam estar compreendidas em seu devir e manifestações. A partir desta premissa, tentaremos discernir entre aquelas práticas que reeditam modos de colonialidade persistentes na academia e aqueles gestos com capacidade de ruptura a respeito das opressões de categorias tradicionais. Esperamos que tal inventário de práticas disruptivas- decoloniais em espírito, incluso de modo implícito- colabore com a (re) instituição de novas narrativas em uma expressão do que Catherine Walsh promete como políticas do nomear (Walsh, 2014) e o que a investigação social mais radical propicia como participação (disputada) nos modos de representar o mundo (Denzin & Lincoln, 2011, 2012; Kincheloe & McLaren, 2012). Esperamos, pois, que o próprio ato discursivo que o artigo expõe constitua um relato decolonizante, imbuído de sua própria força pedagógica.

Palavras-chave: investigação educativa; pedagogias decoloniais; autorização discursiva.

Introducción

En este artículo nos proponemos fundamentar la potencia retórica de la investigación educativa, así como su eficacia pedagógica en tanto educa de un modo particular respecto de lo que significa investigar y el cúmulo de licencias y autorizaciones—así como de exclusiones—que debieran quedar comprendidas en su devenir y manifestaciones. Esta premisa conlleva un número de supuestos que abordaremos en sus dimensiones ontológicas y epistemológicas, reservando para el plano metodológico las inquietudes respecto de la fuerza performativa anidada en los rituales y las tradiciones.

A partir de estas elucubraciones, intentaremos trazar líneas posibles entre aquellas prácticas que reeditan modos de colonialidad persistentes en la producción y difusión académica y los gestos con capacidad de ruptura respecto de las clausuras semióticas (Grimson, 2013) impuestas por las lógicas de investigación tradicional y sus regímenes de verdad.

Hemos emprendido esta tarea con la esperanza de que un inventario de las prácticas disruptivas—descoloniales en espíritu, aun de modo implícito—puede colaborar con la (re) institución de nuevas narrativas científicas en una expresión de lo que Catherine Walsh promete como políticas del nombrar (Walsh, 2011) y lo que la investigación social más radical propicia como participación (disputada) en los modos de representar el mundo (Denzin & Lincoln, 2011, 2012; Kincheloe & McLaren, 2012). Fundamentamos esta mirada desde la confianza en el avance inaudible de una epistemología participativa en el sentido más amplio y radical del término (Llamazares, 2013).

El propio acto discursivo que la comunicación ensaya constituirá, esperamos, un relato descolonizante, imbuido de su propia fuerza pedagógica. La potencia retórica y la naturaleza dialógica y performativa del habla se aprovechará en esta oportunidad como arsenal ideológico ofrecido para su oportuna interpelación.

Sobre por qué pensamos la investigación como una práctica pedagógica

En primer lugar nos vemos en la necesidad de clarificar el uso de la primera persona del plural para nuestras aseveraciones, puesto que constituye en sí mismo un gesto desprendido de la matriz moderna/colonial con gusto por lo descolonial. La génesis de la primera persona es, decíamos, una marca de la modernidad tardía y el trabajo sostenido de movimientos sociales—especialmente de los oprimidos a través de las disecciones construidas sobre la base del género (Chase, 2015). Implica un reconocimiento del testimonio como co-seguro de la explicitación

ideológica, la afectación genuina y la responsabilidad asumida de adoptar un posicionamiento ético (Denzin & Lincoln, 2011). La iniciativa de hacer político lo personal conlleva la apuesta por una radicalización de las prácticas democráticas (Holman Jones, 2015) pero, además, una opción por recuperar para la sensibilidad humana el estatus ontológico de componente o contenido central en la construcción de conocimiento (Yedaide, 2018). También desde la matriz moderno/colonial, el uso del plural remite a las nociones bajtinianas que enfatizan la recursividad—esa necesaria intertextualidad que propone la dialogicidad como condición de existencia del lenguaje. Usar el plural implica dar cuenta de la inscripción de este texto en la trama de múltiples enunciados anteriores y como provocación a millares de actos enunciativos por-venir. La adopción de la primera persona del singular sería en este sentido una ficción; si bien conserva intacta la vocación por la responsabilidad ética asumida y declarada, se aferra desmedidamente a la creencia en la individualidad—una confianza que no resiste fácilmente frente a la argumentación crítica respecto de la construcción de tal individualidad como parte intrínseca y funcional de la operatoria moderna/colonial.

Una vez explicitado el punto de vista—cuya configuración geocultural no es aquí glosada pero comprendida como matricialmente constitutiva de este relato (Olesen, 2012; Escobar, 2001)—deseamos también aclarar que pensamos la investigación como práctica pedagógica porque hemos definido a las pedagogías (descoloniales) como “prácticas de autorización y distribución discrecional de legitimidad discursiva” (Yedaide, 2017a). Esto implica, primero, que reconocemos su tendencia hacia la in-disciplina (Meschini & Porta, 2017) como moción subversiva contra su de-otro-modo-inevitable encasillamiento como disciplina científica—y la subsecuente sumisión a los regímenes de verdad moderno/coloniales. Luego, reconocemos el rol que la pedagogía ha ejercitado en la autorización y desautorización de prácticas sociales, aún frente al aparente debilitamiento de su campo discursivo (Sanjurjo, 1998; Zuluaga & otros, 2003) que ha no obstante multiplicado y tornado difuso el dominio de su influencia. Finalmente, apostamos a la recuperación de lo pedagógico como movimiento hacia la (re) autorización que habilite modos alternativos de (re)institución de ontologías. La investigación, entonces, percibida como narrativa investida de legitimidad en el juego de las heterarquías moderno/coloniales (Grosfoguel, 2010) constituye un relato poderoso en la batalla por la representación. Podrá constatarse, de este modo, que la preferencia por el uso de la primera persona del plural—defendida al comienzo de esta sección—se comprende dentro de una potestad (auto) arrogada de elegir los términos en los que se desea ser dicho (Walsh, 2011).

Habiendo discurrido en la defensa de una (¿nueva?) configuración de lo pedagógico, nos abocaremos ahora a los modos en que comprendemos a la investigación y sus productos. En esta tarea conviene comenzar por explicitar que tanto la cognición como el conocimiento que produce son prácticas humanas (Kincheloe & McLaren, 2012) y, como tales, son construidas en un contexto geocultural que no sólo configura los confines de lo decible o inteligible (Angenot, 2012; Grimson, 2013) sino que las sujetan a las relaciones de poder construidas en los campos que las albergan.

Cuando esta producción cultural se traviste de carácter científico en los modos tradicionales (conservadores) de la investigación, se coloniza la narrativa en al menos dos operaciones que guardan absolutaintimidad: la supremacía del conocimiento científico (que incluye solamente lo que ha sido calificado como tal) y la reedición de criterios de generalización, objetividad y replicabilidad (Lincoln, 2011) como exigencia *sine qua non* para la sacralización en el canon occidental—todavía productivo de legitimidad.

Finalmente, una reflexión provisoria necesaria sobre las pedagogías críticas y descoloniales y su intersección con la investigación educativa debe aludir a la confianza que portan respecto de la inmanencia (Kincheloe y McLaren, 2012). Esto implica que existe una voluntad expresa de pensar la educación en el ámbito de la cultura y considerar la pluralidad de agencias de producción de sentido que compiten en la construcción de las representaciones pero que, sin embargo, quedan incluidas en el universo de lo decible e inteligible. La investigación educativa propone para estas pedagogías un cúmulo de proposiciones explícitas debatibles (muchas de las cuales abordamos en el apartado que sigue) y un universo de sentencias inmanentes que requieren un constante esfuerzo de identificación y reconocimiento.

Sobre las prácticas re-colonizantes y las que propician rupturas de la matriz moderno/colonial

En primer lugar debemos y deseamos decir que entendemos como práctica también a la construcción de una postura epistémica habitada por teorías; la práctica no será para nosotros un par del binomio despreciado o devaluado sino la propia fuente de producción de narrativas y realidades. Hablamos de una práctica amplia, discursiva, pre-discursiva y no discursiva (Wacquant, 2005; Bourdieu, 1999) que genera sentidos y significados incluso inscriptos bajo la piel.

Así, la fundamentación epistemológica de los modos convencionales de realizar investigaciones sociales es comprendida en sí misma como producto de un conjunto de narrativas oportunamente legitimadas, sostenidas en unas premisas ontológicas precisas, gestadas a caballo de los dos grandes mitos de la modernidad/colonialidad (Quijano, 2000) y constitutivas del paradigma moderno/colonial. La caída de la ilusión de la referencialidad directa (Ryan, 1999) ha propiciado el impulso del construccionismo social como tesis ya inminente, altamente pregnante de los puntos de vista de la modernidad tardía. Según esta perspectiva, sólo podemos acceder a los significados socialmente construidos, puesto que “nada está por fuera de la representación” (Denzin & Lincoln, 2015). Esta proposición—que ha adquirido provisoriamente estatus de certeza—torna difícil sostener a la investigación bajo las antiguas premisas de objetividad y neutralidad. El primer movimiento saludable para una investigación descolonial se aloja, entonces, en su posibilidad de comprenderse como una narrativa entre otras posibles, cuyo posicionamiento ideológico requiereexplicitación y cuyo compromiso ético se ve, consecuentemente,exacerbado. En lugar de

afanarse en la monoglosia del lenguaje declarativo, tal movimiento auspicia la representación del texto científico como composiciones mediadoras entre las experiencias humanas y los modos de comprenderlas e interpelarlas (Fine & Weis, 2011).

En esta fundamentación epistemológica de la ciencia moderna también juegan las representaciones que han sido funcionales a las conquistas territoriales y jurídicas, primero, y culturales luego (siempre económicas) y que buscaban configurar al otro como objeto, reduciendo su agencia a la mera participación reactiva en la construcción de relatos que los narraban/configuraban/creaban (Smith, 2005). La ciencia moderna, a través de la investigación (antropológica pero también sociológica, psicológica, etc.), ha ejercido una forma de control autovalidada para justificar la expropiación no sólo de bienes económicos sino de posibilidades de ser otras—matrices cosmogónicas negadas y excluidas al lado oscuro en el marco del pensamiento abismal (Santos, 2010). La marca de la producción colectiva, situada y local reaparece hoy en las investigaciones sociales radicales como parte del desperdicio de esa experiencia (Bishop, 2011; Santos, 2003).

En cuanto a las prácticas de investigación en sí mismas—aquellas sostenidas sobre la base de las creencias arriba cuestionadas—es interesante detenernos en los modos de conceptualizar la validez en los enfoques tradicionales. Podrá observarse en este punto cómo la proposición acerca de la validez conlleva la autoarrogación de la potestad de definirla, remitiéndonos una vez más a los modos moderno/coloniales de restringir las opciones cívicas de los sujetos. Tradicionalmente, la validez científica ha sido fuertemente anudada a la premisa de la objetividad (hablamos de premisa para enfatizar su carácter narrativo-creativo, lo cual es también propio de su contestación), la cual ha quedado desbancada frente a la primacía de la interpretación (Ryan, 1999) así como la advertencia respecto de los condicionantes estructurales de la cognición humana que es—además—ineludiblemente social (Escobar, 2001; Kincheloe y McLaren, 2012). No pudiendo separar lo producido de las relaciones de poder estructurantes del universo simbólico habitado, sostener la objetividad como criterio de validez implicaría un salto de fe extraño incluso para la comunidad científica (que no obstante se aferra a ella aún en un movimiento que calificaría muy bien como irracional).

La validez ligada a la universalidad o generalización de los hallazgos no corre mejor suerte. La ilusión de lo general es en sí no sólo una construcción intencionada—fundada en el mito monoglosico de la historia única (Lander, 2001) — sino que ejerce violencia sobre el resto de las experiencias:

Su universalidad no deja de ser la elevación a norma universal de sus propias condiciones particulares, que sólo bajo determinados presupuestos, imposibles de hecho, puede ser adecuadamente ampliada al conjunto real de los seres humanos (Galcerán Huguet 2010, p. 49)

En la voluntad de construir un universal se esconde, de hecho, la vocación de “dominio por la elevación a una universalidad imposible” (Galcerán Huguet 2010, p. 49), lo que agrava el simple gesto que de otro modo podría considerarse ingenuo. La abstracción y universalización son mecanismos perversos de imposición de un punto de vista provinciano (Castro Gómez, 2005) que niegan la incomplitud y parcialidad que le son inherentes a la vez que ejercen fuerza represiva sobre la expresión de los particulares. Cuando la hegemonía se ejerce a través de la institución de matrices de inteligibilidad, las voces divergentes peligran en tanto no constituyen, siquiera, una opción contestaria. Los esfuerzos por la universalización implican, entonces, clausuras semióticas graves (Grimson, 2013).

Habiendo debilitado—esperamos—la apuesta por la objetividad y la generalización, debemos/deseamos dejar planteada la contestación a la neutralidad—la cual se presenta como la más débil de las premisas de validez científica al momento mientras que goza de plena salud en las prácticas de investigación concretas en el campo. Por supuesto, la desconfianza radical respecto de la posibilidad de neutralidad está embanderada por la opción crítica, la cual se edifica no sólo en la certeza respecto de la existencia de relaciones de poder históricamente construidas sino también en la centralidad del interés como motor gestante de los marcos de representación de la cultura que colaboran en los procesos de subjetivación. De la mano de estas afirmaciones viene la convicción de que cualquier empresa que niega su parcialidad queda atrapada, voluntaria o involuntariamente, en los sistemas de opresión dominantes. La operatoria cultural de la modernidad/colonialidad se funda, precisamente, en la complicidad mayormente tácita a los modos de sujeción epistémica.

¿Qué queda cuando socavamos las bases epistémico-políticas de los (¿viejos?) criterios de validez científica? Una salida posible y deseable—desde esta obstinación que nos inspira Catherine Walsh (2011) en sus políticas del nombrar—es establecer nuevos criterios de validación. Guba y Lincoln se han aventurado en este sentido proponiendo el valor de la autenticidad. Según los autores—y en relación con lo que definen como una investigación constructivista o fenomenológica—los criterios de autenticidad pueden desglosarse como “la justicia, la autenticidad ontológica, la autenticidad educativa, la autenticidad catalítica y la autenticidad táctica” (Guba & Lincoln 2012, p. 61). De especial interés resultan, para el campo de la investigación educativa, tanto la autenticidad ontológica y educativa (que reconoce las consecuencias de la investigación como expansión de conciencia) como la autenticidad catalítica y táctica (que refiere a la potencia de la empresa de constituir un impulso hacia la transformación de las condiciones simbólicas y materiales de la existencia).

Finalmente, creemos oportuno referirnos a la verdad, puesto que su presunción actúa de forma inmanente tanto en las prescripciones epistemológicas y teóricas de la investigación científica como en las otras prácticas académico-científicas cotidianas. Creemos que la fe en la verdad es productiva de gran parte de la re-validación de la ciencia en sus condiciones

moderno/coloniales, y que esto es riesgoso puesto que “la verdad sencillamente puede ser equiparada con un efecto de poder” (Kincheloe & McLaren 2012, p. 282). Las afirmaciones normativas construyen sobreentendidos que conspiran contra la revisión crítica de tal construcción; si bien es difícil pensar en la investigación sin una tensión hacia la verdad, tal vez sea necesario conformarnos con lo verdadero – situado en coordenadas locales, históricas y geoculturales. Una investigación sería entonces verdadera en el sentido de autenticidad descripto arriba—una premisa cuya contundencia conceptual queda en inversa proporción a su presencia y productividad en la práctica actual de la investigación científica.

Hasta aquí nos hemos ocupado de lo que podríamos llamar la narrativa de la ciencia moderna, compuesta por unas narrativas instituidas y otras que buscan disputarlas. Cuando estos discursos se actualizan en prácticas de investigación, las correspondencias entre una y otro posicionamiento se hibridizan y con-funden. Uno esperaría que una investigación coherente con la matriz epistémico-política de unas pedagogías críticas y descoloniales cumplieran con un número de condiciones. Para comenzar, abogaríamos por el impulso de las investigaciones desde actores sociales y de acuerdo a sus necesidades—lo que hemos propuesto siguiendo a Segato (2015) como una investigación por demanda (Yedaide, 2016)—en las cuales los actores devienen agentes, sujetos y autores (en todos los sentidos que implican una ampliación en la participación en el dominio de lo público). Esto implicaría una dimensión participativa radical. Por otro lado, tal investigación sería parcialmente irreverente de las fronteras, no sólo de aquellas entre sujetos y objetos sino entre teoría y práctica, ciencia y arte, formal y cotidiano. Esta segunda condición no debiera ser subestimada, puesto que en ella radica gran parte de las limitaciones de las investigaciones actuales, que encuentran grandes dificultades materiales para legitimar la lírica, el movimiento y la informalidad. La entrega a una investigación abierta a las dimensiones sensibles y sensoriales de la experiencia humana siempre queda amenazada por la exclusión del campo científico. Debe, por tanto, procurar una supervivencia en intersticios que respetan las reglas de la academia mientras permiten que acontezca algo de lo afectivo/afectante (Yedaide, 2018).

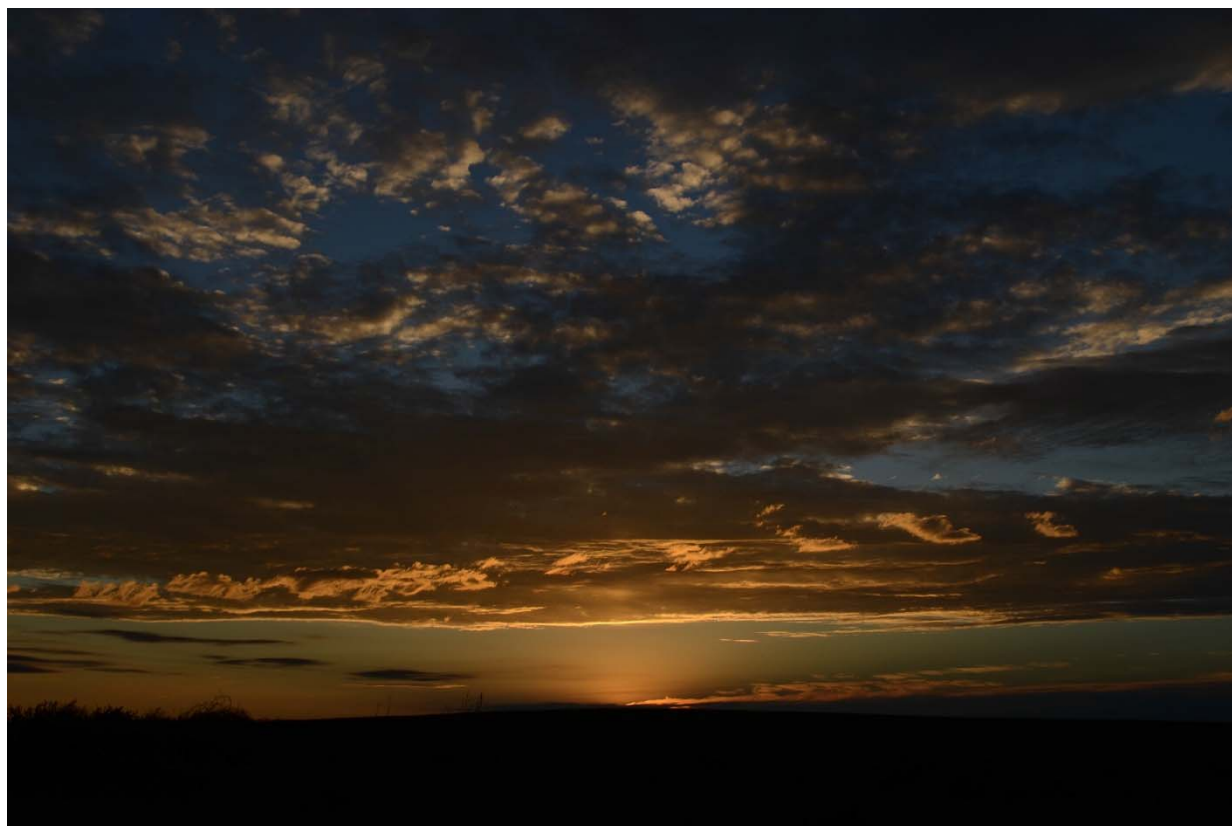
Una reflexión más

En un texto sobre feminismos populares (Korol, 2016) —producido al amparo de Pañuelos en Rebeldía y otros movimientos sociales argentinos—una nota precede a la Presentación en estas palabras: “el feminismo es también una cuestión de lenguaje”. Lo que sigue es una justificación (sí, todavía avanzamos con paso firme pero cuidando las retaguardias discursivas) de las múltiples formas en que se contorsiona el lenguaje para dar lugar al género femenino (como el uso de la @, la x en palabras como colegs, el uso de las/los, etc.).

El caso es ilustrativo de la potencia y la restricción de lo discursivo. Que estos movimientos—cuya legitimidad social se ha cultivado en los pliegues de su accionar político y no

su despliegue narrativo—reconozcan el valor del discurso en la (re)institución de las ontologías ilusoria con las posibilidades de integración de esfuerzos. El discurso/lenguaje/narrativa—hemos argumentado sobre la licencia que nos damos para su uso prácticamente intercambiable en el ámbito de las pedagogías críticas y descoloniales (Yedaide, 2017a) — tiene fuerza performativa y, entonces, capacidad de producir la realidad que nombra. No sólo en la práctica de acuñar palabras (o partes de ellas) o de recuperar vocabulario antes recluido al patio trasero de la experiencia global, sino también en la práctica de narrar otras historias yace toda la riqueza del lenguaje. Allí radica parte de su fuerza política, entendida como intervención productiva en las esferas públicas de toma de decisión (Yedaide, 2017b). Esta comunicación es, entonces, una actuación discursiva contra-colonial, descolonial, en busca de la (re)fundación de la ontología de la ciencia social moderna.

Pero también es una reflexión sobre el reconocimiento de la incomplitud de la narrativa, de su insuficiencia. Además de las teorizaciones respecto de las nuevas coreografías de la investigación social se hace necesario, imprescindible, contar con una batería de movimientos insurgentes. En la práctica de la investigación esto implica resistir a las lógicas de autorización de las publicaciones científicas, los formularios y casilleros de los subsidios y los informes de investigación e incluso las lógicas de financiamiento enlazadas. También implica, como decíamos, ensayar nuevos modos de hacer ciencia social, poniendo nuestra pericia metodológica (y política) al servicio de las gentes y sus afanes de transformación (Segato, 2015), desdibujando las fronteras conducentes a la perpetuación de las heterarquías (sujeto/objeto, investigación/enseñanza, teoría/práctica) y animándonos a procesos cuyas metodologías se adapten a los imperativos de sus participantes y cuyos resultados se presenten como sencillos aprendizajes, válidos probablemente sólo para el colectivo que los promueve, pero con potencia para la transformación en pos de la libertad y la justicia. Si la pedagogía descolonial no se ofrece a esta empresa, su sujeción a los modos moderno coloniales de colonización de los saberes y las gentes la habrán aniquilado. Esta comunicación es una manifestación contra el desperdicio que tal muerte significaría.



Atardecer. Mirta Fiorucci. Fotografía.

Referencias bibliográficas

1. Angenot, M. (2012). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
2. Bishop, R. (2011). Hacia una investigación libre de la dominación neocolonial. El enfoque KaupapaMaori en la creación de conocimiento. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I.* (pp. 231-282). Barcelona: Gedisa.
3. Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
4. Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del Punto Cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
5. Chase, S. (2015). Investigación narrativa. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV.* Buenos Aires: Gedisa.
6. Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I.* Barcelona: Gedisa.
7. Denzin, N. y Lincoln, Y. (2015). Introducción al Volumen IV. Métodos de recolección y análisis de datos. *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV.* Buenos Aires: Gedisa.
8. Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II.* Barcelona: Gedisa.

9. Escobar, A. (2001). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En Lander, E. (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Ciccus Ediciones.
10. Fine, M. y Weis, L. (2011). Estudios compositivos, en dos partes. Sobre la teorización y el análisis crítico acerca de la (in)justicia social. Denzin, N. y Lincoln, Y. *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Barcelona: Gedisa.
11. Galcerán Huguet, M. (2010). Límites y paradojas de los universales eurocéntricos. En Cairo, H. y Grosfoguel, R. (Ed. lit.) *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa-América Latina* (pp. 41-56). Madrid: IEPALA.
12. Grimson, A. (2013). Introducción. En Grimson, A. y Bidaseca, K. *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia* (pp. 9-20). Buenos Aires: Clacso.
13. Grosfoguel, R. (2010). Descolonizar los uni-versalismos occidentales: el pluri-versalismotransmoderno decolonial de Aimé Cesaire a los Zapatistas. En Cairo, H. y Grosfoguel, R. (Ed. lit.) *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa-América Latina* (pp. 85-100). Madrid: IEPALA.
14. Holman Jones, S. (2015). Autoetnografía. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV*. Buenos Aires: Gedisa.
15. Kincheloe, J. y McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II*, (pp. 241-315). Barcelona: Gedisa
16. Korol, C. (2016). *Feminismos populares: pedagogías y políticas*. CABA: El Colectivo, Editorial Chirimbote, América Libre.
17. Lander, E. (2001). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Lander, E. (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 2da edición. Buenos Aires: Ciccus Ediciones.
18. Lincoln, Y. (2011). Los Comités de Conducta Ética y el conservadurismo metodológico. Los cuestionamientos del paradigma metodológico. Denzin, N. y Lincoln, Y. *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I* (pp. 332-364). Barcelona: Gedisa.
19. Llamazares, A. (2013). *Del reloj a la flor de loto. Crisis contemporánea y cambio de paradigmas*. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo.
20. Meschini, P. y Porta, L. (2017). Introducción a la Colección. En Porta, L. y Yedaide, M. *Pedagogía(s) Vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Colección Indisciplina(s). Mar del Plata: Edem.
21. Olesen, V. (2012). Investigación cualitativa feminista de principios del milenio. Desafíos y perfiles. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II*. Barcelona: Gedisa.

22. Quijano, A. (2000). Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America. En *Nepantla: Views from South* 1.3(pp. 533-580). Durham, NC: Duke University Press.
23. Ryan, B.A. (1999). Does Postmodernism Mean the End of Science in the Behavioral Sciences, and Does It Matter Anyway? *Theory and Psychology*, 9 (4), 483-502.
24. Sanjurjo, O. L. (1998). El estatuto científico de la pedagogía. Entre la crítica y la posibilidad. *Innovación Educativa*, No. 8, 59-69.
25. Santos, B. de S. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Vol. I. Bilbao: Desclée de Brouwer S.A.
26. Santos, B. de S. (2010). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En Cairo, H. y Grosfoguel, R. (Ed. lit.). *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa-América Latina* (pp. 101-146). Madrid: IEPALA.
27. Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
28. Smith, L. T. (2005). On tricky ground: Researching the native in an age of uncertainty. En Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (Eds.) *The SAGE handbook of qualitative research*, 3rd ed. (pp. 87-107). Thousand Oaks, CA: Sage.
29. Wacquant, L. (2004) *Body and Soul: Ethnographic Notebooks of An Apprentice-Boxer*. New York: Oxford University Press. ISBN 0195168356
30. Walsh, C. (2012). The politics of naming. (Inter)Cultural Studies in de-colonial code. *Cultural Studies*, 26(1), 108-125.
31. Yedaide, M. (2017a). *El relato "oficial" y los "otros" relatos sobre la enseñanza en la formación del Profesorado. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMDP* (Tesis doctoral inédita, dirigida por el Dr. Luis Porta). Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina.
32. Yedaide, M. (2017b). El agenciamiento político y la (re) institución del relato educativo. Claves para la formación de formadores. *Cathedra et Scientia International Journal*, 2(2), 141-156.
33. Yedaide, M. (marzo de 2018). La tesis doctoral como co-travesía vital. Un cuento con muchos finales. / *Simposio sobre Pedagogía Doctoral en Educación. Investigación, relatos y experiencias en la formación doctoral*. CIMED, Facultad de Humanidades, UNMDP.
34. Yedaide, M. (junio de 2016). Condiciones para una investigación narrativa por demanda. *III Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación en Educación*. Facultad de Humanidades, UNMDP.
35. Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, B., Restrepo, S. y Quiceno, H. (2003). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. En Zuluaga y otros. *Pedagogía y epistemología*. Colombia: La Imprenta Editores S. A.