

# Los microlenguajes: una forma de aportar a la relación educativa con las infancias y juventudes en el marco de las pedagogías del sur

Contreras Salinas, Sylvia; Ramírez Pavelic, Mónica

Los microlenguajes: una forma de aportar a la relación educativa con las infancias y juventudes en el marco de las pedagogías del sur

Revista Educación, vol. 44, núm. 2, 2020

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44062184021>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39964>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

## Los microlenguajes: una forma de aportar a la relación educativa con las infancias y juventudes en el marco de las pedagogías del sur

Microlanguages: One Way to Contribute to an Educational Relationship with Children and Youth in a Pedagogies of the South Framework

Sylvia Contreras Salinas

Universidad de Santiago de Chile, Chile

sylvia.contreras.s@usach.cl

 <http://orcid.org/0000-0003-2297-2399>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39964>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44062184021>

Mónica Ramírez Pavelic

Universidad Arturo Prat, Chile

trapecio@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0003-2710-2982>

Recepción: 13 Enero 2020

Aprobación: 01 Junio 2020

### RESUMEN:

Aportar a la realidad de niños, niñas y jóvenes (NNJ) en las pedagogías del sur es una tarea compleja y contradictoria, por eso este ensayo intenta contribuir al quehacer cotidiano de las prácticas pedagógicas. En este sentido, las pedagogías críticas del sur surgen como una expresión que da cuenta de un campo de saber que se presenta como alternativo a las propuestas educativas hegemónicas, instalándose como una pedagogía que se constituye en el lugar de interrogación y cuestionamiento de la experiencia, relevándose, además, como una práctica política social. Surge entonces la prerrogativa que los adultos somos el grupo dominante de niños, niñas y jóvenes, empujándoles muchas veces a la cultura del silencio, especialmente en las instituciones educativas, lo cual constituye, sin lugar a dudas, una deuda pendiente en América Latina. Desde aquí, se propone atender a las figuras del lenguaje que se configuran habitando el mundo, específicamente, los tropos, los cuales nos permiten cambiar nuestra objetividad en subjetividad, lo que es exemplificado mediante los tropos *ser vivo* y *ser galería*. Concluimos que, si bien los tropos no logran desatar sus ataduras coloniales, sí logran acceder a los campos valóricos, adentrándose en las relaciones de poder. Por ello, es necesario incluir en el lenguaje pedagógico la idea de que las realidades existen bajo formas específicas que determinan dicho poder, sumado a la necesidad de instalar en los NNJ capacidades lingüísticas que eviten una zombificación que les obligue a habitar constantemente en el *por venir*.

**PALABRAS CLAVE:** Microlenguajes, Pedagogías del sur, Infancia y juventud, Tropo/saber.

### ABSTRACT:

Contributing to the reality of children and youngsters within the pedagogies of the South is a complex and contradictory endeavor. It is for this reason, that this essay seeks to contribute to the daily efforts involved in pedagogical practices. Thus, pedagogies that are critical of the south, emerge as an expression that accounts for a field of knowledge considered to be an alternative to hegemonic educational approaches and establishing itself as a teaching alternative in lieu of questioning experience and perceived as a practical social policy. The resulting prerogative is that adults are the dominant group over children and youngsters, many times pushing them to a culture of silence, particularly in school settings and undoubtedly, a pending item, yet to be addressed in Latin America. This article addresses the figures of speech that arise in our daily life experience, particularly tropes or sayings, which help us mold our objectivity and subjectivity. This is exemplified by tropes used in Spanish slang used by youngsters in Chile, namely, "Are you still alive?" (*ser vivo*) and "Are you a gallery?" (*ser galería*). It can be concluded that although tropes have not undone colonial linkages, they help access values by exploring power relationships. For that reason, pedagogical language should contemplate these power struggles and instill in children and youngsters, linguistic skills to prevent them from turning into zombies and live their lives solely on their outlook towards the future.

**KEYWORDS:** Microlanguages, Southern Pedagogies, Children and Youth, Trope/Knowledge.

## 1. INTRODUCCIÓN

El interés por la experiencia en la infancia y juventudes se encuentra plagado de contradicciones, ambivalencias y por qué no decirlo, de profundos dolores. La relación que tenemos las personas adultas con dichos sujetos se enmarca preferentemente en la esfera educativa y de socialización, ya sea en nuestros hogares o en las instituciones escolares. Sin embargo, en todas ellas pareciera que nuestra misión como adultos se remite a encauzar sus formas de vida, es decir, las formas que nosotros consideramos adecuadas, con el fin que puedan habitar un mundo mejor y se transformen en adultos *responsables*. Fines que a pesar de apreciarse como altamente loables, encierran una serie de trampas que constriñen e inmovilizan a los NNJ, principalmente cuando cumplimos el rol de padres-madres o educadores. Desde este escenario, el desafío es aportar a las pedagogías del sur, es decir, a las diversas manifestaciones pedagógicas emanadas de Latinoamérica en el último siglo, abriendo camino a una reflexión sobre la condición de la generación/reproducción del saber/poder, crítica en sus fundamentos y con perspectiva decolonial, con el fin de permitir la reelaboración de nuestra experiencia colonial y dependencia epistémica problematizando las matrices eurocéntricas (Walsh, 2013). Por ello, proponemos relevar los saberes emergidos de/desde el Sur, aun sabiendo que dicho horizonte resulta complejo, confuso e incluso, contradictorio. Un ejemplo claro de esto es escribir sobre infancia y juventud a partir de la percepción del adulto.

Estas reflexiones tienen permanentemente la trama de pensamientos que intentan transformarse en un discurso coherente y con sentido respecto a la intersección de las pedagogías críticas del sur, la presencia-ausencia de la infancia–juventud y los microlenguajes con potencial de novedad. Entendiendo el microlenguaje como una forma de acción del ser humano en la cotidianidad, cuya respuesta a situaciones particulares de esta es efectuada por medio de símbolos, los cuales, muchas veces se asocian a una utilización inadecuada del lenguaje, constituyendo, sin embargo, el núcleo de configuraciones lingüísticas interhumanas en la vida cotidiana (Contreras, Miranda y Ramírez, 2019). Sin lugar a dudas, los microlenguajes constituyen un interesante aporte al quehacer cotidiano de prácticas pedagógicas que necesitan estructurar sus experiencias y acciones, para que tanto los educadores como los NNJ puedan observar de cerca sus sistemas culturales y reconocerlos por lo que son (comportamientos aprendidos que han sido normalizados y regularizados).

En este sentido, Saathoff (2015) señala que, solo en la medida que los actores comiencen a comprender los fundamentos culturales de sus propias creencias, actitudes y prácticas podrán transformarlos, con el fin de aportar a una justicia social y epistémica. Freire (2012), por su parte, releva que “la toma de conciencia, no se da en los hombres aislados, sino en cuanto traban, entre sí y el mundo, relaciones de transformación, así también, solamente ahí puede instaurarse la concientización” (p.88).

No obstante, dicha toma de conciencia solo puede ocurrir mediada por el lenguaje, por lo que resulta tan importante la perspectiva de los microlenguajes y dentro de estos, los tropos, en el análisis de la presencia/ausencia de los NNJ en las pedagogías del sur. La premisa es que los tropos que están presentes en el lenguaje cotidiano nos permiten una mirada más *a ras del suelo* de las múltiples configuraciones de los mundos cotidianos de los NNJ, permitiendo desvelar en la práctica educativa cartografías de lo social de forma situada.

En línea con lo anterior, Ludlow (2017) señala que recientes trabajos en filosofía, lingüística y psicología rechazan la imagen estándar y estática del lenguaje, destacando su sensibilidad al contexto. Para este autor, los lenguajes humanos son construidos *in situ*, en instancias tan simples como conversaciones o interacciones. A partir de aquí se conforman los microlenguajes, particularmente los tropos cuyo papel en la interacción comunicativa resulta relevante, ya que tanto en sus usos como en sus efectos son ineludibles en la tarea de comprenderla, debido a que la acción está enraizada en definiciones y descripciones o, dicho con otras palabras, en las figuraciones de situaciones sociales (Fernández, 2006). De esta forma, mediante el giro en la construcción de ciertos enunciados se releva una nueva forma de acción del ser por medio de los símbolos utilizados para responder frente a situaciones particulares, destacando su carácter pragmático e

ideológico. Ello resulta particularmente relevante cuando la acción educativa se configura en la práctica discursiva, obligando atender tanto a las definiciones y descripciones del mundo de la vida que recrean los NNJ estudiantes, como a las que desarrolla el docente. Una vigilancia permanente de los lenguajes y microlenguajes que habitamos y a los que en muchas ocasiones seducimos al otro a habitar.

Por su parte, Contreras, et al., (2019) alertan sobre el peligro del uso irreflexivo del lenguaje, pues algunos conceptos comunes naturalizan prácticas subordinadas que nadie se molesta en cuestionar, por ejemplo: *que no te pasen a llevar, agrandarse para no ser menos, hay que ser otro, tienes que ser más que yo* (Contreras y Ramírez, 2015).

## 2. EL GIRO DE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS DEL SUR

Las pedagogías críticas del sur surgen como una expresión que da cuenta de un campo de saber que se presenta como alternativo al pensamiento y a las propuestas educativas hegemónicas. Al decir de Guarín (2017) y Cayul y Bazán (2017), estas pedagogías se configuran en y desde los saberes y lenguajes habituales de las personas, así como por sus formas de relacionarse en los barrios, comunas, campos y ciudades, en los ámbitos populares o en sus trayectorias migratorias, por ejemplo. Nos referimos a pedagogías que se constituyen en las palabras y se gestan en la cotidianidad. Esta propuesta se ha ido configurado en nuestra Latinoamérica a partir de Simón Rodríguez (1769-1854), quien la proclamaba como una pedagogía que nos diferenciaba, haciéndonos americanos y no europeos, inventores y no repetidores y, sobre todo, permitiéndonos no ser más siervos de mercaderes y clérigos (Mejía, 2011).

En otras palabras, esta pedagogía construye su currículo como un espacio en que la relación educativa examina y da nueva forma a aquellos aspectos de la vida cotidiana que pueden entenderse como naturales. Es decir, se establece como una pedagogía que se constituye en el lugar de interrogación y cuestionamiento de la experiencia, de las formas de habitar-se en el mundo. Comprendiendo que “la educación, el currículo y la pedagogía están comprometidos en una lucha alrededor de significados” (Da Silva, 2001, p. 56).

Este cuestionamiento solo es posible si admitimos que las pedagogías del sur son vulnerables, es decir, hemos de reconocer que habitan narrativas débiles como una forma de contrarrestar la imperiosa necesidad de convertirse en saberes fuertes, escondidos tras pesadas armaduras que no les permiten moverse al son de los pasares y decires, que escapan a los riesgos y que erigen defensas. Por consiguiente, conforman narrativas frágiles en el sentido de aceptar que no siempre tendrán una respuesta precisa, constituyendo esto mismo una fortaleza pues no tienen miedo de la precariedad humana, ni de su construcción como una mezcla entre lo que les es propio y lo que corresponde al mundo (Contreras, 2012). De este modo y desde su potencial movilizador, las Pedagogías del sur intentan no convertirse en pedagogías melancólicas, aturdidas por el tedio de buscar apasionadamente algo que los seres humanos no tienen, abrumándolos en la tarea de ser otros (Contreras y Ramírez, 2015).

Por todo lo anterior, se releva la pertinencia y relevancia de las Pedagogías críticas del sur, particularmente, por su concepción de la educación como una práctica política social, cultural y del placer, que tiene como objetivo central el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean inequidades o que descartan la diferencia (Saldaña, Romero y Ochoa, 2018).

## 3. LOS MICROLENGUAJES: ¿UNA FORMA DE POSIBILITAR UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA DEL SUR?

Las pedagogías críticas del sur se basan en la premisa que se habitan narrativas con significados hegemónicos que expresarían el punto de vista de los grupos dominantes, los cuales son escasamente disputados y/o cuestionados por las personas y grupos socialmente subordinados (Da Silva, 2001). Aceptando el alto grado de verosimilitud de esta proposición, resulta imposible no recogerla, aunque ello implique un complejo

escenario a la hora de interceptar con las realidades de las infancias y juventudes, enredando la trama discursiva de estas pedagogías.

Para Da Silva (2001), la complicación se produce cuando se habla sobre significados hegemónicos desde el punto de vista de los grupos dominantes. A partir de aquí nos preguntamos, ¿somos el grupo dominante en nuestra relación educativa con los NNJ? La respuesta es obviamente sí, en consecuencia, es ineludible preguntarse ¿cómo potenciamos relaciones sociales y educativas que permitan un dialogo en que los NNJ utilicen el capital lingüístico y cultural que traen consigo? Lo anterior resulta particularmente relevante cuando constatamos que los NNJ se encuentran constantemente sometidos a narrativas y prácticas pedagógicas cuyo mensaje implícito los considera culturalmente analfabetos. Es decir, ¿cómo impedir (como grupo dominante) empujar a los NNJ a la *cultura del silencio*? (Giroux, 1992).

Más aún, ¿cómo prevenimos la utilización del *arma del amo*? que al decir de Lorde (2003) se utiliza en diversos ámbitos, entre ellos, el educativo. En sus palabras, las herramientas a las que recurre el patriarcado nunca desmontan la casa del amo, consintiendo solo victorias pasajeras cuando se siguen sus reglas del juego, sin permitir obtener auténticos cambios. Por el contrario, el *arma del amo* refuerza el imaginario de “la existencia del Otro como un atentado a mi propia vida, como una amenaza mortal o un peligro absoluto cuya eliminación biofísica reforzaría mi potencial de vida y de seguridad” (Mbembe, 2006, p. 42).

En este sentido, existen múltiples investigaciones que dan cuenta del silenciamiento de la voz de NNJ en las instituciones educativas (Escobedo, Sales y Traver, 2017; Hidalgo y Perines, 2018; Álvarez y San Fabián, 2018; Ceballos y Saiz, 2019) y otros. Entre las conclusiones levantadas por estos autores se releva como principales causas del silencio de las y los estudiantes la cultura adultocéntrica impuesta particularmente por las y los docentes. En este contexto, se señala que el profesorado,

considera que debe apostar por una mayor participación comunitaria y una democratización de las decisiones, pero se resiste a abandonar un enfoque profesionalista que le legitima a ser el que tome la última decisión. Su percepción estereotipada de la diversidad cultural y de lo que puede esperar del contexto en el que trabaja, dificulta su posicionamiento inclusivo e intercultural a la hora de cambiar su mirada (Escobedo, et al., 2017, p. 313).

Lo anterior es refrendado por autores como Ascorra, López y Urbina (2016) quienes señalan que “la participación escolar es una deuda pendiente en América Latina, lo que dificulta el avance hacia sociedades democráticas” (p. 1).

Una propuesta frente a esta situación que resulta transversal a la mayor parte de los países del sur podría ser atender a la retórica y figuras del lenguaje que se configuran habitando el mundo, nos referimos a los microlenguajes, particularmente a los tropos que nombran lo que se sabe y lo que se ignora, conformando la objetividad de nuestra subjetividad. En otras palabras, los tropos representan “el núcleo de configuraciones lingüísticas interhumanas que hacen justicia a la contingencia de sus categorías, conformando un medio insustituible para la captación de contextos y relaciones” (Contreras et al., 2019, p. 70).

Para Guarín (2017), los tropos serían la categoría fundante de la epistemología, donde la conciencia histórica se configura en su correlato de potencia. En este sentido, Zemelman comprende la subjetividad social constituyente como la capacidad para construir sentidos, señalando que “ella supone una construcción de realidades en diferentes tiempos y espacios” (2002, p.123). Conjuntamente, hemos de señalar que existen tropos que ilustran el sentido de pluralidad de los significados, además de indicar transformación contra lenguajes unívocos. Por ejemplo, el trozo *devolver la mano*, nos entrega la posibilidad de dejar atrás la tentativa de *valerse por sí mismo* (otro trozo), dando cuenta de una pedagogía de criar y dejarse criar a lo largo y ancho de la existencia (Contreras, 2012). Asimismo, otros ejemplos de estos tropos se pueden apreciar en Contreras, Bambague y Barrera (2019), entre ellos: *andar con la frente en alto o esforzarse para hacerse un nombre*.

Así, los tropos podrían relevarse como una materialización de las retóricas locales y situadas y, por tanto, de las infancias y juventudes que las habitan. Admitiendo que los tropos también están presentes tanto en el discurso científico como en el pedagógico, desde aquel más conservador al más crítico. Desde aquí, la voz de

los NNJ puede ser escuchada si habitamos lo local. Es por esto que a modo de ejemplo presentamos el relato extraído de una situación real vivida en un sector céntrico de Santiago de Chile (Figura 1):

Un joven ciclista se detiene a increpar a un taxista que casi lo atropella. El taxista baja de su auto y se inician dos monólogos en forma simultánea. La voz que más se hace escuchar en los espectadores, por el volumen y el uso de recursos retóricos es la del ciclista que insiste en la siguiente interrogante: ¿ERIS VIVO? Considerando que se trataba más bien de un monólogo su pregunta no obtiene respuesta, por lo que él mismo se responde señalando que él sí es vivo y el otro no, por el contrario, el otro es PURA GALERÍA. En síntesis, el discurso del joven versa sobre la positiva valoración de ser vivo y la subestimación del otro por ser galería. Aclarando que no se trataba de estar en la galería, sino de SER GALERÍA (Contreras, 2019).



FIGURA 1.

Tropos que ilustran la contraposición entre el ser/actuar/  
ser vivo (del joven) versus el ser/observar/ser galería (del adulto).

Fuente: Ilustración de Jimena Parra (2019)

Este breve relato da cuenta de un tropo/saber que desde un punto de vista particular se encontraría anclado en ataduras coloniales que se han ido gestando y persisten en la vida cotidiana de sujetos cuyas vidas transcurren en condiciones de explotación, precariedad y falta de reconocimiento. Una situación que tiene la potencia de dar vida a la propuesta de avanzar en una relación educativa decolonial con los NNJ, en y desde los tropos que se recrean en la vida cotidiana, en donde se gestan prácticas de resistencia y se negocian los significados, reforzando el principio pedagógico que “la comunidad no es una relación de seres completos, sino más bien una interacción de seres que se retroalimentan en sus múltiples incompletudes” (Rovira et al., 2018, p.148).

Consecuentemente, la posición del joven ciclista pone a disposición una nueva categoría sobre la existencia, ERIS VIVO, interpelándonos como discurso dominante, asentado en nuestra condición de habitar este mundo por mayor tiempo que los NNJ. Esta interpellación posibilita cuestionar la forma en que acogemos dicho esclarecimiento en una pedagogía del sur. En otras palabras, ¿esta categoría potencia disminuir nuestras desigualdades y condición de subordinados o es un *arma del amo*? En especial cuando el lugar que sugiere ocupar *eris vivo* se asocia a su sentido etimológico de actuar/ejecutar, donde una de sus interpretaciones podría remitirnos a la premisa *piensas* o *eres un cerebro vacío?*

Frente a lo anterior nos vemos impelidos a interrogarnos ¿El quehacer de vivir humanamente está en *eris vivo* o en *eres pura galería*? ¿Quién se adjudica el ser vivo? ¿Desde nuestra galería, ese *soy vivo* da cuenta de un buen vivir?

No podemos ocultar la tentación de calificar este tropo/saber cómo la materialización de una violencia aprendida, que empuja a los NNJ a huir hacia el futuro sin nostalgia de lo que dejaron atrás, pero, sobre todo, sin gratitud hacia aquellos que los acompañamos en el camino, creyendo haber pagado el precio justo, arrumbando el pasado y a nosotros como si fuésemos cosas gastadas y depreciadas. A esto se añade otra tentación, la de considerar al igual que Ospina (2010) que los NNJ son expulsados demasiado pronto de sus cunas y arrojados al vacío de la existencia tras los afanes industriales, dando cuenta de un extravío en el que torpemente deambulan por sus propias vidas.

Entendemos que a pesar de los cuestionamientos a las implicancias de este saber/tropo y a los habitares de los que da cuenta, no podemos negar su carácter de subversión y des-sujeción, y como tal, de referente de resistencia que da cuenta de mejorar pese a todo.

En este contexto, resulta importante aclarar que al reconocer la multivocalidad de los tropos, debemos mostramos conformes en la frecuente tensión que siempre existe frente a sus interpretaciones y por tanto, en sus significados. De este modo, existe la posibilidad que en situaciones específicas las voces subordinadas (por ejemplo, el lector o lectora de este escrito) puedan privilegiar una interpretación distinta frente a los significados dominantes del tropo expuesto, obteniendo con ello un giro en la comprensión de la interacción social descrita.

#### 4. CONCLUSIONES

Coincidimos con diversos autores en el potencial de las hermenéuticas locales y decoloniales en cuanto a “la determinación del sentido literal e ideal de las fuentes, y en que la comprensión de ideas y conductas debe hacerse con muchas vivencias, larga reflexión, cultura variada y con el máximo de simpatía” (Koselleck, 2012, p. 29), cuidando de no cristalizarlas quitándoles su vivacidad, puesto que los tropos sintetizan una potenciación que restaura la relación sujeto-acontecimiento.

Tomando prestadas las palabras de Zemelman (2002), los tropos nos permiten “recuperar el ciclo completo del caminar por el mundo como sujeto que se va haciendo a sí mismo, y descubriendo que a la vez se van ocupando espacios para gestar mundo” (p. 76). Por tanto, cuando un joven dice *soy vivo y tú pura galería*, estaría materializando este caminar por el mundo como sujeto.

Sin embargo, en la posibilidad de dar vida a la pedagogía de la frontera que plantea Giroux (2004), reconocemos en *soy vivo y tú pura galería*, el conocimiento y las capacidades como principales contenidos, los que a modo de microlenguaje nos entregan la oportunidad de interrogarnos sobre los relatos que habitamos tanto adultos como NNJ, además de visualizar una serie de significados que pueden recoger estos últimos. Entre ellos, los que remiten a una precarización vital, que da cuenta de la idea impuesta por el sistema neoliberal de sujetos-gestores, empresarios de sí mismos, conscientes de que hoy nadie puede *salvarlos* (Aguilar y Muñoz, 2015), sumado al riesgo de una *inadecuación biográfica* (Bauman, 2001) por la presencia de una necropolítica que afecta mayoritariamente a jóvenes.

A partir de lo anterior es posible desvelar que en lo cotidiano se instala “una organización jerárquica de valores, accesible a todos” (Foucault, 2005, p. 177). Sin embargo, la otra cara de la moneda ofrece también la oportunidad de plantear mecanismos de selección y exclusión. Este tipo de organización ERIS VIVO vs. PURA GALERÍA insta a la persona a mantener conductas reguladas y sacrificadas a lo largo de la vida y a emplear técnicas y elementos constitutivos de esa organización (saber), para tener acceso al campo de los valores, adentrándose a las relaciones de poder que manan de ella.

Concluimos que es necesario establecer en el lenguaje pedagógico la idea que las realidades existen “bajo formas específicas que determinan el poder, las capacidades sociales, el tipo de relaciones y las posibilidades

de vida de los individuos y de los grupos humanos" (Carosio, 2017, p. 332), con el fin de instalar en los NNJ estudiantes capacidades lingüísticas que rompan con el *sujeto epistemológico abstracto* (Beller, 2012), evitando contribuir a la *zombificación* que obligue a la infancia y juventud a habitar constantemente en el *por venir*.

## 5. REFERENCIAS

- Aguilar, N. y Muñoz, G. (2015). La condición juvenil en Colombia: entre violencia estructural y acción colectiva. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1021-1035. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rclc/v13n2/v13n2a34.pdf>
- Álvarez, C. y San Fabián, J. (2018). The voice of the students in the classroom: A dialogic proposal in primary education. *Profesorado*, 22(4), 33-50. doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8393>
- Ascorra, P., López, V. y Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de psicología*, 25(2), 01-18. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0719-05812016000200003&lng=es&tlang=es](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-05812016000200003&lng=es&tlang=es)
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- Beller, W. (2012). Teoría en tensión: Sujeto y subjetividad. *Revista Reencuentro*, 65, 30-37. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/158216944/Teorias-en-tension-Sujeto-y-subjetividad>
- Carosio, A. (2017). Aportes del pensamiento y movimiento feminista a las Ciencias Sociales En S. Alvarado, J. Pineda y K. Correa (Eds.). *Polifonías del Sur: Desplazamientos y desafíos de las Ciencias Sociales*. (pp. 274-348). Buenos Aires: CLACSO.
- Cayul, M. y Bazán, D. (2017). Hacia una Pedagogía Crítica del Sur: caminos, atajos y desvíos necesarios de recorrer. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (15), 103-118. doi: <https://doi.org/10.25074/07195532.15.384>
- Ceballos, N. y Saiz, A. (2019). Promoviendo la participación del alumnado en la escuela. Análisis de materiales y guías internacionales para docentes que desarrollan experiencias de voz del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 329-350. doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9157>
- Contreras, S., Bambague, C., y Barrera, Y. (2019). Saberes que configuran trayectorias migratorias: narraciones de mujeres colombianas migrantes en Chile. *Convergencia*, 26(79), 1405-1435. doi: <http://dx.doi.org/10.29101/crcs.v0i79.9496>
- Contreras, S., Miranda, P. y Ramírez, M. (2019). Los tropos como figuraciones de los saberes. *Cinta de Moebio*, 64, 68–81. doi: <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2019000100068>
- Contreras, S. y Ramírez, M. (2015) ¿Es posible pensar en una melancólica pedagogía? *Revista En-Claves del pensamiento*, 17(9), 117-132. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-879X2015000100157](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2015000100157)
- Contreras, S. (2012). Pedagogía vulnerable y diálogo de saberes. *Integra Educativa. Revista de investigación Educativa*, 3(5), 77-95. Recuperado de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1997-40432012000300004](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432012000300004)
- Contreras, S. (2019, mayo 2). Microlenguajes y su aporte a la infancia. En S. Alvarado y J. Pineda (Coord.). *Perspectivas epistemológicas y metodológicas de la investigación en infancias y juventudes*. Seminario Virtual CLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Escobedo, P.; Sales, A. y Traver, J. (2017). La voz del alumnado: Su silencio y la cultura profesionalista. *Educación XXI*, 20(2), 299-318. doi: <https://doi.org/10.5944/educXXI.19045>
- Fernández, J. (2006). La tropología y la figuración del pensamiento y de la acción social. *Revista de Antropología Social*, 15, 7-20. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0606110007A/9368>
- Foucault, M. (2005). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Akal.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del Oprimido*. México, D.F.: Siglo XXI editores.

- Giroux, H. (1992). La pedagogía de frontera y la política del postmodernismo. *Revista Intrigulis*, 6, 33-47. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/142380755/Pedagogia-de-La-Frontera>
- Giroux, H. (2004). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza Una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Guarín, G. (2017). Desplazamientos epistemológicos contemporáneos en las ciencias sociales y humanas en América Latina. En S. Alvarado y E. Rueda (Ed.), *Las ciencias sociales en sus desplazamientos. Nuevas epistemes y nuevos desafíos*. (pp. 27-38). Bogotá: CLACSO
- Hidalgo, N. y Perines, H. (2018). Dar voz a los protagonistas: La participación estudiantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Educación*, 42(2), 438-464. doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27567>
- Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid: Trotta.
- Lorde, A. (2003). *La hermana, la extranjera*. Madrid: Horas y Horas.
- Ludlow, P. (2017). Microlanguages, vagueness, and paradox In Bradley Armour-Garb (Ed.). *Reflections on the Liar*. (pp. 116-140). Oxford: Oxford University Press
- Mbembe, A. (2006). Nécropolítica. *Raisons politiques*, 1(21), 29-60. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-raisons-politiques-2006-1-page-29.htm>
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur (cartografías de la educación popular)*. Lima: CEAAL
- Ospina, W. (12 Septiembre 2010). Preguntas para una nueva educación. En M. Vollmer (Presidencia), *Congreso Iberoamericano de Educación metas 2021*. Llevado a cabo por el Ministerio de Educación de la nación, Buenos Aires: Argentina.
- Parra, J. (2019). *Tropos que ilustran la contraposición entre el ser/actuar/ser vivo (del joven) versus el ser/observar/ser galería (del adulto)* [Ilustración]. Santiago de Chile.
- Rovira, R., Valencia, L., Quirós, J., Orozco, L., Amelines, D. y Alberto, Y. (2018). La investigación como herramienta para la resistencia, tres experiencias desde la construcción del reconocimiento, la memoria y la comunidad. En C. Ospina Alvarado, R. Rovira, J. Alexander y J. Pineda (Ed.). *Sentidos y prácticas de jóvenes investigadores e investigadoras* (pp. 135-182). Medellín: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- Saathoff, S. (2015). Funds of Knowledge and Community Cultural Wealth: Exploring How Pre-Service Teachers Can Work Effectively with Mexican and Mexican American Students. *Critical Questions in Education*, 6(1), 30-40. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1051078.pdf>
- Saldaña, E., Romero, I. y Ochoa, E. (2018). Pedagogía Crítica. *Recimundo: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 2(3), 465-478. doi: [https://doi.org/10.26820/recimundo/2.\(3\).julio.2018.465-478](https://doi.org/10.26820/recimundo/2.(3).julio.2018.465-478)
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir (re) existir y (re) vivir*. Quito: Abya Yala.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia, un modo de construir conocimiento*. Barcelona: Anthropos.