

# La universidad en su contexto local: algunas ideas para pensar la práctica docente en lenguas y literaturas clásicas

ANALÍA VERÓNICA SAPERE

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y CONICET  
analiasapere@gmail.com

Fecha recepción: 09/06/2023

Fecha aceptación: 12/07/2023

El presente artículo se propone reflexionar sobre la importancia del anclaje de la universidad en su contexto regional como elemento central para combatir la desigualdad. Para ello, tomaremos dos ejes que nos servirán para reflexionar posteriormente sobre nuestra propia práctica docente en lenguas y literaturas clásicas: la relación que establece la universidad con la escuela media y la relación que establece con otros espacios por fuera de ella, sobre todo el ámbito académico. Nuestras ideas se ven inspiradas en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe de 2008, celebrada en Cartagena, y en la Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe de 2018, llevada a cabo en Córdoba, Argentina.<sup>1</sup>

La implementación de políticas neoliberales en América Latina ha tenido un impacto negativo a nivel económico y social, que en el caso de la educación se observa en el desfinanciamiento del que ha sido víctima, con la consecuente exclusión de los sectores de bajos recursos.<sup>2</sup> En el caso de Argentina, si bien entre los años 2003 y 2015 hubo una tendencia a fortalecer el sistema educativo y científico de la mano de otras políticas sociales, el retroceso que se

<sup>1</sup> Cfr. por ejemplo el punto "E" de la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2008, "La educación científica, humanística y artística y el desarrollo integral sustentable" y el eje "Educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe" (CRES, 2018).

<sup>2</sup> Como señala Blanco (2014: 20): "Los obstáculos económicos son de las principales barreras que generan exclusión y constituyen un aspecto especialmente sensible en algunos países, donde la privatización es creciente y se está debilitando la escuela pública. El modelo de financiamiento que traslada la responsabilidad del Estado a las localidades y familias está reproduciendo la exclusión y segmentación social, y contradice el requisito de universalizar las obligaciones gubernamentales como contrapartida del derecho a la educación [...] la contribución económica de las familias a la educación de sus hijos está aumentando, y es comparativamente más onerosa en el caso de los hogares de menores ingresos. En algunos casos, ni siquiera la escuela pública es gratuita o, aun siendo gratis la matrícula, hay costos indirectos como uniformes, útiles escolares o transporte que son muy elevados para las familias de menores recursos". Dubet (2014) da cuenta de este fenómeno en el sistema escolar francés (desde la perspectiva de las categorías de Bourdieu) pero sirve de reflexión también para nuestro contexto: "Desde los años sesenta los sociólogos mostraron que no bastaba con ampliar el acceso a los estudios secundarios, garantizar su gratuidad y suprimir algunos obstáculos económicos que dificultaban el acceso a los estudios superiores, para que el ideal de la igualdad de oportunidades se hiciera realidad (el ideal de una selección escolar que sólo se basara sobre el método y el talento, supuestamente repartidos entre todos los alumnos de manera aleatoria por un dios benévolo). De hecho, el rendimiento escolar de los alumnos depende demasiado de los recursos culturales de sus padres para que la pura igualdad de oportunidades no sea una ficción. A pesar de la democratización del acceso a los estudios, las desigualdades sociales siguen teniendo peso en la trayectoria de los alumnos" (Dubet, 2014: 30). Cfr. también Renaut (2013).

produjo en el año 2016 profundizó las deudas educativas aún no saldadas, especialmente en materia de desigualdad. Numerosos autores han advertido el fenómeno paradójico de cómo, si bien en las últimas décadas se viene produciendo en América Latina en general y en Argentina en particular un incremento de la matrícula universitaria, lo que significa, sobre todo, una mayor admisión de las clases desposeídas, no se llega a disminuir la desigualdad, pues siguen siendo los hijos de las clases acomodadas quienes preeminentemente completan el ciclo o logran transitar su vida universitaria de manera exitosa, lo que les permite, luego, el acceso a mejores puestos laborales, becas u otras posibilidades de realización profesional.<sup>3</sup> Respecto de esta relación problemática entre la universidad y la escuela media, advertimos lo señalado en la Declaración de la CRES 2018:

En este contexto, la articulación de la educación superior con los otros niveles del sistema educativo se hace imprescindible. Sin embargo, la educación superior, aunque critica la formación de los estudiantes que recibe, no asume cabalmente su compromiso, sobre todo en lo que se refiere a la calidad de la formación de docentes. (CRES, 2018: 10)

Ante este panorama, y tomando sobre todo las reflexiones de García (2019: 125-144) sobre la crisis de la educación media, entendemos que la universidad tiene como gran desafío poder incluir a aquellos jóvenes que, por múltiples causas, llegan al nivel superior con una formación académica deficiente, lo que puede redundar, eventualmente, en un mal desempeño a lo largo de la cursada, cuando no en el abandono.<sup>4</sup> Desde el punto de vista académico el desafío es grande, dado que implica repensar las propias disciplinas para que estas puedan acercarse a aquellos jóvenes, pero sin perder el rigor científico o la profundidad teórica.<sup>5</sup> Como muy bien ha señalado García (2019: 130), una de las principales fallas de la escuela secundaria radica en su funcionamiento homogeneizador, que no tiene en cuenta las subjetividades de los estudiantes, subjetividades que les permitan transitar la escuela con experiencias que los incluyan. Por tal motivo, las estrategias de inclusión deberían intervenir en pos de brindarles el acceso a aprendizajes significativos, que les den sentido al *por qué* terminar la escuela y al *por qué* estudiar luego una carrera. La universidad debería tener una mirada comprensiva de estas dificultades educativas en el nivel medio, y erradicar la primacía del criterio meritocrático, que puede transformarse en una forma de legitimación de las desigualdades de origen.<sup>6</sup> El caso de las lenguas y literaturas clásicas es especial, porque la articulación entre el nivel medio y el superior reviste un grado mayor de complejidad, en virtud de su escasa presencia en los programas de la escuela secundaria, fenómeno que se ve profundizado, a su vez, como consecuencia de los sucesivos recortes en los programas. Por ende, es cada vez más frecuente que el primer acceso a los textos clásicos por parte de los estudiantes se dé recién en la universidad, lo que va a representar un grado de ajenidad aún mayor que la distancia temporal o cultural (que ya es, de por sí, un

3 Sobre el contexto Latinoamericano en las últimas décadas, cfr. por ejemplo Acosta (1998: 109-140), Jacinto y Terigi (2007), Reygadas (2008), Gazzola y Didriksson (2008), Terigi (2016), Chiroleu (2019: 53-70).

4 García (2019) recoge las ideas de Flavia Terigi respecto de que el llamado "fracaso escolar" de jóvenes y adolescentes no debe asociarse sin más a sus capacidades individuales, sino a las particularidades de la situación escolar, poniendo de relieve, entonces, los puntos críticos del sistema educativo.

5 Sobre esta noción de inclusión cfr. Chiroleu (2019: 54). Al reflexionar sobre la CRES 2018, Rinesi resuelve la tensión entre el ingreso universal al sistema superior y la calidad académica, postulando el derecho a acceder a la mejor universidad: "Si pensamos la Universidad como un derecho universal, solo podemos considerar buena a una universidad que sea buena para todos, pero también, inversa y complementariamente, solo podemos considerar efectivamente para todos, solo podemos suponer efectivamente democrática, a una universidad que sea, para todos, buena. Buena: excelente, de la más alta calidad. No hay por qué elegir, en efecto, porque no hay ninguna tensión ni ninguna contradicción, en absoluto, entre la cantidad y la calidad, entre la masividad y la excelencia, que (quiero insistir: en una perspectiva que piense la Universidad como derecho) lejos de oponerse se suponen y se reclaman mutuamente" (Rinesi, 2018: 63). En este sentido van también las reflexiones de la CRES (2018): "Se hace también fundamental abordar el tema de la calidad, en un contexto de diversidad. Esto exige definir calidad con la participación de los principales actores sociales, establecer indicadores apropiados a las características de los propósitos formativos de las instituciones, incluyendo como valores la inclusión, la diversidad" (CRES, 2018: 10-11).

6 Cfr. Molina Deartano (2019: 149). Cfr. también las reflexiones más generales de Martínez García (2017: cap. 4), quien retoma las ideas del clásico de Bourdieu y Passeron (1964).

gran desafío). Estar atentos a esta situación resulta, pues, fundamental, a la hora de pensar la práctica docente de la disciplina. Volveremos sobre esto más adelante.

Teniendo en cuenta lo señalado previamente nos interesa trazar ahora una relación con otro tema central y objeto de reflexión en las Conferencias Regionales de Educación Superior (2008 y 2018): los vínculos de la universidad con otros espacios académicos, tanto educativos como de investigación. Ciertamente, la universidad no solamente es un lugar de transmisión de conocimientos, sino también (y sobre todo) de creación. En virtud de ello, las disciplinas universitarias deben poder pensarse de manera estratégica respecto de las necesidades de la región, a los efectos de afianzar saberes que nos permitan a su vez pensar soluciones para nuestros propios problemas y dar respuestas a nuestras propias inquietudes. Esto significa, sin lugar a dudas, discutir el esquema academicista de la denominada “investigación por oferta” para pasar a una dinámica en la que la investigación esté orientada a cubrir necesidades contextuales, la denominada “investigación por demanda”. La siguiente cita explicita el fenómeno:

En las acciones de promoción y evaluación del sistema científico argentino se ha priorizado la excelencia académica, usualmente medida por producción científica en revistas internacionales con arbitraje de alto impacto. Con relación a la dinámica de la utilidad del conocimiento científico, esto ha subrayado el papel de la “investigación por oferta”: los investigadores deciden libremente sus temas, dentro de sus posibilidades presupuestarias, del estado de conocimiento de su disciplina o especialidad y del prestigio internacional.

En las últimas décadas se desplegó, tanto en la promoción como en la evaluación, y tanto en el plano del análisis académico como en el de la doctrina, una concepción renovada del papel de la universidad –en especial, de la universidad pública– como entidad destinada a cumplir múltiples funciones en la sociedad organizada en torno al conocimiento científico y la innovación tecnológica. Tal variabilidad funcional refiere, más allá de las originarias funciones de formación profesional e investigación, a la articulación con procesos productivos caracterizados por innovaciones significativas, la prestación de servicios y avances de desarrollo tecnológico a los sectores productivos, la cooperación en la resolución de problemas sociales. [...] Esta renovación ha dado mayor peso relativo a la “investigación por demanda”, cuya orientación está guiada por las posibles respuestas y soluciones que pueden brindar a las necesidades nacionales, regionales y locales, ya sea en términos de transferencia de conocimientos, de capacidades técnicas, de servicios puntuales o de innovaciones productivas. (Romero et al., 2016: 14)

La discusión tiene pertinencia evidentemente en el ámbito de las ciencias duras, tanto en lo que hace a aquellas disciplinas universitarias que aportan conocimientos de índole más bien práctica como a las de ciencia básica, que implican, a mediano y largo plazo, el fortalecimiento del desarrollo productivo estratégico. No obstante, es preciso también preguntarnos de qué manera las humanidades, en tanto promotoras del espíritu crítico y de saberes teóricos reflexivos, se imbrican en este debate. La perspectiva decolonial es la primera herramienta para aproximar una respuesta. De acuerdo con esto, el desafío vendría de la mano de la recuperación del pensamiento crítico latinoamericano,<sup>7</sup> hacia la búsqueda de una “epistemología desde el sur”, en términos de Santos (2006: 49).<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Cfr. Rivas Díaz (2005) y Quintar (2004, 2006, 2008).

<sup>8</sup> En palabras del autor: “Esta epistemología tiene una exigencia que no hemos incluido muy fácilmente en nuestras teorías, el pos-colonialismo. Es la idea de que la modernidad occidental tiene una violencia matricial –la violencia colonial– y ni siquiera las corrientes más críticas de un posmodernismo de oposición como las que he defendido en el pasado se dan cuenta (es una autocrítica que hago de mis primeras formulaciones) de esta violencia matricial que es el colonialismo. [...] En nuestras teorías tenemos que incluir la perspectiva pos-colonial, que tiene dos ideas muy tajantes. La primera es que el colonialismo

Esto involucra, por un lado, una conciencia histórica de las disciplinas que transitamos para, a partir de allí, hacernos la pregunta de cuál es el sentido de enseñar lo que enseñamos en nuestro presente. Y es en este punto en el que se vuelve importante retomar lo expresado en el inicio del trabajo sobre las relaciones con la escuela secundaria, porque la propuesta de este trabajo se orienta a otorgar un lugar de preeminencia a las relaciones de la universidad por fuera de ella, considerando no solamente su aporte a la matriz productiva local en ciencia y tecnología sino también su aporte a las discusiones intelectuales en las que intervenga en pos de construir un pensamiento regional. Sobre la base de esta construcción de pensamiento regional es que, a nuestro juicio, la universidad estará en mejores condiciones de imbricarse en el sistema educativo de manera integral y comenzar a dar solución a las condiciones de desigualdad imperantes según fueran señaladas más arriba.

Explicitaremos ahora con más detalle nuestra postura: una universidad que cuenta con docentes e investigadores que pueden pensarse a sí mismos en contexto, que se ven interpelados en sus campos profesionales y disciplinares por sus propias realidades y que, por ende, pueden articular sus investigaciones y tareas en función de las necesidades de su propio pueblo, es una universidad que también podrá generar herramientas para luchar en pos de la igualdad y la democratización. Así pues, aquellos que tenemos la tarea de desempeñarnos como docentes en la universidad pública debemos también sentirnos comprometidos con nuestro propio contexto, pues esa conciencia y sensibilidad social es la que nos permitirá a su vez pensar estrategias de inclusión para los jóvenes que ingresan al sistema universitario luego de experiencias de nivel medio que pueden resultar en deficiencias de contenidos no acordes con los “estándares académicos *ideales*”. Si los docentes e investigadores mantenemos una actitud elitista respecto de nuestras disciplinas y las percibimos independientes del contexto, muy probablemente repliquemos esa actitud elitista en nuestras prácticas en las aulas, sin tener en cuenta las realidades concretas del estudiantado. Retomando, entonces, lo planteado como crítica al sistema educativo medio de García (2019), esto es, la poca flexibilidad para pensar en las individualidades de los alumnos, creemos que la reflexión dentro de la propia disciplina en el sistema universitario (reflexión contextual, comprometida socialmente e incluso solidaria, en términos de Dubet [2014]) también debe llevar a una reflexión respecto de la forma en que dicha disciplina es enseñada y, sobre todo, sobre la forma en que es enseñada a un estudiantado heterogéneo, diverso, proveniente de sectores sociales que no necesariamente les han brindado los recursos para responder a la pregunta de “¿Para qué estudiar?”. Hay, pues, una relación indisoluble entre el compromiso social (y político) de la práctica de investigación y la docente. El trabajo de investigación, producción y creación de saberes contextualizados se plasmará entonces en el aula, de modo tal que los estudiantes se acercarán a dichos saberes también desde sus propios contextos y vivencias, lo que entendemos que redundará de manera positiva en sus aprendizajes, en conjunto con otras estrategias de inclusión.

Sobre la base de lo dicho, expondremos a continuación algunas consideraciones en torno a nuestra propia práctica docente y de investigación en el marco de la enseñanza de lenguas y literaturas clásicas en la universidad pública. La filología clásica es un campo disciplinar de raíz (y, por ende, mirada) europea y, precisamente por su objeto de estudio y su metodología, una disciplina de carácter elitista.<sup>9</sup> Asimismo, ostenta un fuerte carácter conservador, en

---

político terminó, pero no así el colonialismo social o cultural; vivimos en sociedades donde no se puede entender la opresión o la dominación, la desigualdad, sin la idea de que seguimos siendo, en muchos aspectos, sociedades coloniales. No es un colonialismo político, es de otra índole, pero existe. Aníbal Quijano, sociólogo peruano, habla de la colonialidad del poder. El otro principio del pos-colonialismo es una primacía en la construcción teórica de las relaciones Norte-Sur para intentar pensar el Sur por fuera de esa relación. Hay que analizar muy detalladamente esta relación para intentar crear alternativas, porque el Sur imperial es un producto del Norte” (De Sousa Santos, 2006: 49-50). Cfr. También Suárez (2008) y Santos (2017).

<sup>9</sup> El sesgo imperialista de este origen no puede ser soslayado, teniendo en cuenta lo que la crítica denomina la “segunda colonialización” de América: “Así como el imperativo en un momento fue formar a los dirigentes en estudios superiores, en otro fue el de civilizar educando al pueblo en el saber universal, es decir, en el conocimiento europeo; en este sentido era necesario formar multiplicadores de este saber” (Quintar, 2006: 35).

la medida en que tiende a reproducir categorías de estudio y metodologías enraizadas, como mínimo, en el siglo pasado. Respecto de ello, basta con observar los programas del área de griego y de latín a nivel universitario para advertir, en líneas generales, que se trata de copias de viejos programas, con pocas actualizaciones y sin una mirada contextual sobre sus contenidos. Del mismo modo, las investigaciones en el área dialogan sobre todo con la tradición europea (la que es vista como el modelo) o de habla inglesa, y no siempre se establecen vínculos con los trabajos de colegas de Latinoamérica, lo que repercute indefectiblemente en una invisibilización de las producciones locales (la bibliografía en lengua extranjera es la que más circula, por ejemplo). Esta falta de actualización en relación al contexto se ve acentuada, además, si tenemos en cuenta, como señalamos más arriba, que los estudiantes no necesariamente conocen con anterioridad a su ingreso a la universidad los textos clásicos, debido a su escasa presencia en los programas de la escuela media (salvo excepciones), lo que se agudiza además con los sucesivos recortes de este tipo de contenidos.<sup>10</sup> Las lenguas y literaturas clásicas se presentan al estudiantado, pues, como un saber distante y lejano, situación que nos obliga a los docentes universitarios a una profunda reflexión sobre nuestras asignaturas, con el objetivo de actualizar sus contenidos en función del propio presente.

En virtud de lo dicho, afirmamos que el gran desafío del área es el de pensarse en el contexto latinoamericano; esto no quiere decir el abandono del rigor del método filológico ni la especificidad que atañe al estudio de la lengua y la literatura grecolatina ni tampoco dejar de leer las producciones que surgen de los centros de saber (sería necio pensarlo siquiera),<sup>11</sup> pero sí implica la imperiosa necesidad de una reflexión respecto de la pertinencia del estudio de dichos temas en nuestro contexto y de qué manera se pueden originar saberes locales acerca de ellos, para encontrar, si se quiere, una voz propia.<sup>12</sup> Hay muchos elementos que los textos clásicos pueden ofrecernos para pensarnos a nosotros mismos, elementos que van desde la filosofía, la política, la identidad o la propia reflexión lingüística, muchos de los cuales son soslayados en la actualidad, privilegiando los aspectos más elitistas de la disciplina o aquellos intereses que surgen de los grandes centros de investigación en Europa y Estados Unidos. De la mano de lo que los antiguos nos ofrecen tendrá que venir, a su vez, la inquietud de qué hacemos nosotros (estudiantes, docentes, investigadores, ciudadanos latinoamericanos) con esos saberes y cómo construiremos, junto con ellos, saberes propios.<sup>13</sup> Esta mirada anclada en el contexto nos brindará a los docentes e investigadores elementos para pensar la forma de enseñar dichos contenidos a jóvenes latinoamericanos, de modo de interpelarlos de manera directa, en lugar de ofrecerles conocimientos eruditos que no dialogan con sus propias realidades.

<sup>10</sup> Para un panorama de la situación de las lenguas clásicas en la escuela media remitimos al trabajo de Palacios et al. (2023). Cfr. también Domínguez y Elizalde (2013).

<sup>11</sup> La misma declaración de la CRES de 2018 entiende que los saberes locales también están en diálogo con los saberes globales: "En América Latina y el Caribe, 'garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad' (CEPAL, 2016) constituye uno de los fundamentos para el necesario cambio social y económico. Su logro se relaciona con el desarrollo de competencias que permitan a la región, sus países y ciudadanos, actuar con pertinencia en escenarios complejos e insertarse de forma efectiva en una dinámica mundial basada en el conocimiento".

<sup>12</sup> Es sugerente la pregunta de Zemelman (2006: 29): "Tenemos conciencia de lo que los ingleses, de lo que los franceses, de lo que los alemanes, de lo que los italianos tienen conciencia, que es tener una matriz cultural; pero ¿tenemos conciencia de cuál es nuestra matriz desde la que nos estamos planteando los problemas, desde la cual estamos tratando de construir una teoría?".

<sup>13</sup> Estamos pensando sobre todo en lo que dice Quintar (2004: 4): "Enseñar promoviendo capacidades de pensamiento en la construcción de conocimiento de la realidad cotidiana que me rodea y vivo [...] no es lo mismo que transmitir información 'sobre'. Manipular información no es lo mismo que promover procesos de subjetivación de esa información para discernir y optar, desde una lectura crítica, mis propios sucesos y necesidades". Al hablar de "subjetivación" la autora se refiere a la reivindicación de la centralidad del sujeto en el proceso de educación (el sujeto y su capacidad crítica, constructora de sentidos y constructora de realidades). Cfr. también Quintar (2006).

Desde luego que este cambio de mirada respecto de la disciplina debe estar enmarcado en políticas institucionales que la propicien (el incentivo de programas de investigación que fomenten áreas estratégicas, proyectos de extensión, becas, etc.), de modo que la presencia de un Estado comprometido con la educación es la primera condición para que todo esto se realice.

## | Bibliografía

- Acosta, A. (1998). Cambio institucional y complejidad emergente de la educación superior en América Latina. *Perfiles Latinoamericanos*, (12), 109-140.
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En Marchesi, Á., Blanco, R. y Hernández, L. (Eds.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 11-35). Organización de los Estados Americanos.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Minuit.
- Chiroleu, A. (2019). Expansión de oportunidades en la educación superior en Argentina, Brasil y Chile: alcances y límites de una política necesaria. En Ezcurra, A. (Coord.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 53-70). UNTREF.
- CRES. (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe de 2008*. Cartagena, Colombia.
- CRES. (2018). *Declaración de la 111 Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe de 2018*. Córdoba, Argentina.
- Dubet, F. (2014). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Siglo XXI.
- García, P. (2019). El desafío de educar en contextos de desigualdad. En Ezcurra, A. (Coord.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 125-144). UNTREF.
- Gazzola, A. y Didriksson, A. (Eds.), (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC-UNESCO.
- Jacinto, C. y Yerigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Santillana.
- Martínez García, J. S. (2017). *La equidad y la educación*. Catarata.
- Molina Deartano, P. (2019). El *doctor* del siglo XXI. Logros educativos y condiciones de origen en la ciudad autónoma de Buenos Aires. En Chávez Molina, E. (Comp.), *La llamada de la Gran Urbe. Las desigualdades y las movilidades sociales en la Ciudad de Buenos Aires*. Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Quintar, E. (2004). Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en América Latina. En Sánchez Ramos, I. y Sosa Elízaga, R. (Eds.), *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. Siglo XXI.
- Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. EDUCO.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. IPECAL.
- Renaut, A. (2013). La universidad frente a los desafíos de la democracia. *Temas y Debates*, (16), 153-161.
- Reygadas, L. (2008). *La apropiación: Destejiendo las redes de la desigualdad*. Anthropos.



- Rinesi, E. (2018). Universidad y desarrollo (Notas sobre la cuestión del “derecho a la Universidad”). En Suasnábar, C., Del Valle, D., Didriksson, A. y Korsunsky, L. (Eds.), *Balances y desafíos hacia la CRES 2018* (pp. 61-72). CLACSO.
- Rivas Díaz, J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista a Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(1), 113-140.
- Romero, L. A. , Vaccarezza, L. S., Zabala, J. P. y Di Bello, M. E. (2016). La relación entre la universidad y su entorno. Dimensiones conceptuales y metodológicas. *Federación Nacional de Docentes. Instituto de Estudios y Capacitación; Política Universitaria*, (3), 13-20.
- Santos, B. D. S. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. CLACSO.
- Santos, B. D. S. (2017). Más allá de la imaginación política y de la teoría crítica eurocéntricas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (114), 75-116.
- Suárez, D. (2008). La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía. *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina* (pp. 37-52). Buenos Libros.
- Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Revista Análisis*, 16(3).
- Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. Instituto Politécnico Nacional.