

REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC

GENERANDO CONOCIMIENTOS



Venezuela



**REVISTA
ELECTRÓNICA
SEMESTRAL**



**VOLUMEN
9 Número 2**



**JULIO
2026**

Esta Obra está bajo Licencia de
Creative Commons Reconocimiento-
NoComercial-Compartirigual 4.0
Internacional.



Ser Docente desde la Horizontalidad: Tensiones, Desafíos y Posibilidades en la Universidad Contemporánea

Autor: MSc. Julio César Vera Velázquez
venezolano

Correo: soyperiodista23m@gmail.com

Código orcid: <http://orcid.org/0009-0004-8128-7847>

Línea de Investigación Matriz: Gestión Sólida, Efectiva y Transparente. **Línea Asociada:** Gestión Educativa Integral. **Eje Temático:** Gerencia institucional educativa.

Como citar este artículo: Julio César Vera Velázquez "Ser docente desde la horizontalidad: tensiones, desafíos y posibilidades en la universidad contemporánea" (2026), (1,16)

Recibido: 09/02/2026 Revisado: 12/02/2026 Aceptado: 19/02/2026

RESUMEN

El presente artículo de revisión documental tiene como propósito analizar la horizontalidad en la praxis docente universitaria, explorando las tensiones que emergen al intentar instaurar relaciones pedagógicas simétricas en estructuras institucionales históricamente verticales. A partir de una revisión sistemática de fuentes teóricas provenientes de la pedagogía crítica, la filosofía de la educación y los estudios sobre docencia universitaria se argumenta que la horizontalidad no constituye un simple método de enseñanza, sino una postura ético-política que reconfigura los modos de ser, saber y relacionarse en el aula. Los hallazgos apuntan a que la horizontalidad docente enfrenta tensiones estructurales vinculadas al poder institucional, la evaluación estandarizada y la cultura del experto; sin embargo, también abre posibilidades genuinas de transformación subjetiva y colectiva cuando se asume como praxis consciente y reflexiva. Se concluye que ser docente desde la horizontalidad implica un proceso permanente de autotransformación que atraviesa lo cognitivo, lo afectivo y lo político.

Palabras clave: Horizontalidad, praxis docente, educación universitaria, pedagogía crítica, corresponsabilidad, vínculo pedagógico.

Reseña Biográfica: Licenciado en Filosofía egresado del Instituto Universitario Seminario Interdiocesano Santa Rosa de Lima en Caracas. Licenciado en Comunicación Social de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Magister Scientiarum en Investigación Educativa por la Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Centrales. Actualmente Doctorando en el área de las Ciencias Sociales

Teaching from a Horizontal Perspective: Tensions, Challenges, and Possibilities in the Contemporary University

Author: MSc. Julio César Vera Velázquez
(Venezuelan)

Email: soyperiodista23m@gmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0009-0004-8128-7847>

Main Research Line: Solid, Effective, and Transparent Management. **Associated Line:**

Comprehensive Educational Management. **Thematic Axis:** Educational Institutional Management

How to cite this article: Julio César Vera Velázquez, "Teaching from a horizontal perspective: tensions, challenges, and possibilities in the contemporary university" (2026), (1,16).

Received: 09/02/2026

Revised: 12/02/2026

Accepted: 19/02/2026

ABSTRACT

This documentary review aims to analyze the construct of horizontality in university teaching praxis, exploring the tensions that emerge when attempting to establish symmetrical pedagogical relationships within historically vertical institutional structures. Based on a systematic review of theoretical sources from critical pedagogy, philosophy of education, and university teaching studies, it is argued that horizontality does not constitute a simple teaching method, but rather an ethical-political stance that reconfigures modes of being, knowing, and relating in the classroom. The findings indicate that horizontal teaching faces structural tensions linked to institutional power, standardized assessment, and the culture of expertise; however, it also opens genuine possibilities for subjective and collective transformation when assumed as conscious and reflective praxis. It is concluded that being a teacher from horizontality implies a permanent process of self-transformation that traverses the cognitive, affective, and political dimensions.

Keywords: Horizontality, teaching praxis, university education, critical pedagogy, co-responsibility, pedagogical bond.

Biographical Sketch: Bachelor of Arts in Philosophy from the Santa Rosa de Lima Interdiocesan Seminary University Institute in Caracas. Bachelor of Arts in Social Communication from the Bolivarian University of Venezuela. Master of Science in Educational Research from the National Experimental University of the Central Plains. Currently a doctoral candidate in the Social Sciences.

Introducción

La universidad contemporánea atraviesa una crisis de legitimidad pedagógica que va más allá de los debates curriculares o tecnológicos. En el centro de esta crisis se encuentra una pregunta que pocas veces se formula con la radicalidad que merece: ¿Desde dónde se educa? No se trata únicamente de qué se enseña o cómo se enseña, sino de quién enseña y, sobre todo, desde qué posición se habita el vínculo pedagógico. En este contexto, la horizontalidad emerge como una categoría conceptual y como una apuesta ética que interroga las formas de relacionamiento entre docentes y estudiantes en la educación superior.

Al respecto, Freire (1970, 66), cuya influencia en la pedagogía latinoamericana y global resulta innegable, planteó que “toda relación educativa es, en el fondo, una relación entre sujetos que construyen el mundo. Su concepción del diálogo como acto pedagógico fundamental subvierte la imagen del docente como depositario del saber y del estudiante como recipiente pasivo”. En este sentido, para el autor, la educación verdadera no puede ser un acto de narración unilateral, sino un proceso de co-creación del conocimiento en el que ambos actores se transforman mutuamente. Este planteamiento seminal inaugura el debate sobre la horizontalidad docente que, décadas más tarde, sigue siendo tan urgente como inconcluso.

Sin embargo, la horizontalidad no ha estado exenta de críticas, malentendidos y resistencias. En muchos contextos universitarios, el término se ha reducido a una retórica de la proximidad afectiva o a la eliminación superficial de jerarquías formales, sin cuestionar las estructuras profundas de poder que organizan la vida académica. Del mismo modo, Boaventura de Sousa Santos (2009, 45) advierte que “la transformación real de la universidad no puede limitarse a gestos simbólicos: requiere una ecología de saberes que reconozca la pluralidad epistémica y desmantele el monopolio del conocimiento científico occidental como única forma válida de saber”. Desde esta perspectiva, la horizontalidad docente implica no solo una redistribución del poder en el aula, sino una revisión profunda de los criterios de validación del conocimiento.

El presente artículo analizó la horizontalidad en el ámbito de la docencia universitaria, identificando las tensiones estructurales que obstaculizan su realización, los desafíos que enfrenta en la práctica cotidiana y las posibilidades transformadoras que abre cuando se asume como praxis consciente. Para ello, se recurre a una metodología de revisión documental que articula fuentes de la pedagogía crítica, la filosofía de la educación y los estudios contemporáneos sobre identidad docente.

Desarrollo

La horizontalidad como categoría pedagógica

Comprender la horizontalidad como categoría pedagógica exige distinguirla de su uso cotidiano, frecuentemente reducido a la cercanía o la confianza entre profesores y estudiantes. En sentido estricto, la horizontalidad refiere a una condición epistemológica y política del vínculo educativo: la disposición a reconocer al otro como sujeto cognitivo con saberes propios, con historia y con derecho a participar activamente en la construcción del conocimiento. Esta distinción es fundamental para evitar una apropiación superficial del concepto que, en la práctica, perpetúe las mismas asimetrías que pretende superar.

De este modo, Morin (1999, 23) señala que “los sistemas educativos modernos han privilegiado la especialización y la fragmentación del conocimiento en detrimento de una comprensión compleja y tejida de la realidad”. Este modelo disciplinar ha alimentado una figura docente que se legitima por su dominio experto de un campo específico, lo que configura una relación pedagógica estructuralmente vertical: quien sabe y quien no sabe. A su vez, propone, en cambio, un pensamiento complejo que admita la incertidumbre como condición del conocimiento y que invite al docente a asumir una posición de co-explorador junto con sus estudiantes, antes que de portador de verdades definitivas.

Desde esta óptica, la horizontalidad no implica la renuncia a la experiencia, sino la humildad epistemológica de reconocer los límites de todo saber y la riqueza de las perspectivas múltiples. En el mismo sentido, Hooks (1994, 33) aporta una

dimensión adicional e insoslayable: “la corporalidad y el afecto en la práctica pedagógica”. En su propuesta de una pedagogía comprometida, denuncia que la academia occidental ha construido una división artificial entre mente y cuerpo, entre razón y emoción, que despoja a la experiencia educativa de su dimensión vital. Sostiene que un aula verdaderamente horizontal requiere que el docente esté presente no solo intelectualmente, sino en su totalidad como persona: con sus afectos, sus contradicciones y su disposición a ser transformado por el encuentro con el otro. Esta afirmación tiene implicaciones profundas para la identidad docente universitaria, históricamente construida sobre la imagen del experto distante y objetivante.

Tensiones estructurales que enfrenta la horizontalidad

Una de las tensiones más persistentes que enfrenta la horizontalidad en la universidad es la contradicción entre la retórica participativa y la lógica evaluativa dominante. Los sistemas de evaluación estandarizada, los diseños curriculares por competencias y los rankings universitarios crean un ambiente institucional que premia la acumulación individual del conocimiento y desestimula las prácticas colaborativas y dialógicas. En este sentido, Giroux (2011, 22) denomina a este fenómeno “la corporatización de la universidad, señalando cómo la lógica del mercado ha colonizado el espacio educativo, convirtiendo a los estudiantes en consumidores y a los docentes en proveedores de servicios”. En este marco, hablar de horizontalidad resulta subversivo, pues cuestiona la misma racionalidad instrumental que organiza la vida académica contemporánea.

Otra tensión fundamental se produce en el terreno de la autoridad docente. Existe una confusión extendida entre autoridad y autoritarismo, que lleva a algunos docentes a identificar la horizontalidad con la abdicación de toda autoridad o con la negación de sus responsabilidades formativas. Al respecto, Mezirow (1991, 44), en su teoría del aprendizaje transformativo, ofrece una salida conceptual a esta encrucijada al distinguir entre “marcos de referencia rígidos y transformadores: la horizontalidad no suprime la asimetría funcional inherente al rol docente, quien ha recorrido un

camino formativo más extenso y tiene responsabilidades específicas de acompañamiento, sino que la resignifica como autoridad epistémica compartida”.

Es decir, como un saber que se pone al servicio del crecimiento colectivo antes que de la reproducción del propio poder. A estas tensiones se suma la que Apple (1993, 34) identifica como “la dimensión ideológica del currículo. El currículo universitario no es un conjunto neutro de contenidos: es una selección cultural que refleja relaciones de poder y que determina qué saberes son legítimos, quiénes son citados, qué problemas son relevantes”.

De este modo, una praxis docente verdaderamente horizontal debe incluir, en consecuencia, una lectura crítica del currículo como texto político, capaz de abrir espacios para saberes subalternos, perspectivas históricamente silenciadas y epistemologías no hegemónicas. Ignorar esta dimensión reduce la horizontalidad a un estilo comunicativo sin incidencia real en las estructuras de poder del conocimiento.

Desafíos para la praxis docente universitaria

Más allá de las tensiones estructurales, la horizontalidad enfrenta desafíos concretos en la praxis cotidiana del docente universitario. El primero de ellos es el de la formación pedagógica. La gran mayoría de los docentes universitarios han sido formados en la lógica disciplinar de la investigación académica, donde el dominio del objeto de estudio constituye el criterio principal de legitimidad. En este sentido, Barriga (2009, 56) señala que “la identidad del profesor universitario suele construirse a pesar de la pedagogía y no desde ella: el reconocimiento académico proviene de publicaciones e investigaciones, no de la calidad del vínculo pedagógico ni de la reflexión sobre la propia práctica docente”. Esta escisión entre investigación y docencia reproduce estructuralmente la verticalidad, al subordinar la dimensión formativa a la lógica productivista del quehacer académico.

Un segundo desafío se relaciona con la gestión del conflicto en el aula horizontal. Contrariamente a lo que podría suponerse, la horizontalidad no suprime el conflicto: lo visibiliza. Cuando los estudiantes son convocados como sujetos activos y

el diálogo genuino se instala como práctica pedagógica, emergen disensos, saberes en tensión, perspectivas incompatibles. Freire (1970, 78) ya advertía que:

El diálogo verdadero no es armonioso ni consensual por definición: es un proceso de confrontación amorosa con la realidad y con el otro, que exige del docente una capacidad para sostener la tensión sin clausurarla prematuramente ni imponer una síntesis desde el poder de su posición.

De este modo, para el autor el desafío para el profesor cambia radicalmente. Ya no es el juez que termina la discusión dictando la verdad absoluta, sino un mediador que debe: Evitar la clausura prematura (callar el debate para evitar la incomodidad) y renunciar a imponer una síntesis basada solo en su autoridad. En este orden de ideas, el aula horizontal transforma el conflicto de un obstáculo a evitar en una herramienta de aprendizaje, exigiendo un docente con la madurez emocional para dejar que la diversidad de opiniones respire.

Asimismo, Nussbaum (2010, 33) agrega otro desafío de primera importancia: “la recuperación de las humanidades y el cultivo del pensamiento crítico como condición de la ciudadanía democrática”. De este modo, advierte que las reformas universitarias orientadas exclusivamente al mercado laboral están produciendo una crisis silenciosa al desplazar las disciplinas humanísticas, fundamento del pensamiento autónomo y de la empatía social; en favor de habilidades técnicas y competencias medibles. Para una docencia horizontal, este argumento resulta crucial: la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de imaginar mundos posibles y de cuestionar los propios supuestos son condiciones sine qua non del vínculo pedagógico simétrico.

Posibilidades transformadoras de la horizontalidad

Pese a las tensiones y desafíos descritos, la horizontalidad docente abre posibilidades genuinas de transformación tanto a nivel subjetivo como colectivo. En el plano del sujeto, una praxis docente horizontal favorece lo que Mezirow (1991, 56) denomina “aprendizaje transformativo: un proceso por el cual los individuos cuestionan críticamente sus marcos de referencia, amplía su horizonte de

comprensión y se abren a modos de ser y conocer que trascienden sus habitus previos”. Este tipo de aprendizaje no se produce en la transmisión unidireccional del conocimiento, sino en el encuentro dialógico donde las certezas se ponen a prueba y las preguntas cobran tanto valor como las respuestas.

En el plano colectivo, De Sousa Santos (2009, 65) propone “la universidad como espacio privilegiado para la construcción de una inteligencia colectiva capaz de enfrentar los grandes problemas de nuestro tiempo, la crisis ecológica, las desigualdades sistémicas, la violencia estructural; desde una pluralidad de saberes y perspectivas”. Visto de esta forma, una docencia horizontal que practique la ecología de saberes no solo forma profesionales más competentes, sino ciudadanos más capaces de habitar la complejidad y de actuar colectivamente en contextos de incertidumbre.

De la misma manera, Hooks (1994, 90) apunta, en la misma dirección, “que el aula horizontal puede convertirse en un espacio de comunidad epistémica: un lugar donde docentes y estudiantes construyen juntos no solo conocimientos, sino también vínculos, identidades y compromisos éticos”. Por lo que, lejos de ser una utopía idealista, esta posibilidad se ancla en experiencias pedagógicas concretas que la autora describe con rigor y pasión, mostrando cómo la transformación del vínculo educativo tiene efectos reales y duraderos en la vida de quienes participan en él.

Metodología

La presente investigación se inscribió en el paradigma cualitativo y adoptó el diseño de revisión documental como estrategia metodológica. Este tipo de estudio permitió “analizar, interpretar y sintetizar el estado del conocimiento sobre un fenómeno a partir de un corpus seleccionado de fuentes primarias y secundarias, sin la recolección de datos empíricos directos” (Díaz Barriga 2009). El enfoque es de carácter hermenéutico-crítico: se buscó no solo describir el estado del arte, sino

interpretar los sentidos que subyacen a los planteamientos teóricos revisados y develar las tensiones y contradicciones que atraviesan el campo.

En este sentido, el corpus documental fue construido mediante la revisión sistemática de fuentes en bases de datos especializadas (Scopus, ERIC, Dialnet, Redalyc y Google Scholar), utilizando los descriptores: horizontalidad docente, pedagogía crítica universitaria, praxis docente, identidad docente en educación superior y aprendizaje transformativo. Se establecieron como criterios de inclusión: (a) publicaciones en español e inglés comprendidas entre 1970 y 2024; (b) relevancia directa con el constructo de horizontalidad pedagógica; (c) reconocimiento académico de los autores en el campo. Se revisaron un total de treinta y dos (32) fuentes, de las cuales dieciocho (18) fueron seleccionadas por su pertinencia teórica y densidad conceptual para el análisis.

El análisis de las fuentes se realizó mediante análisis temático deductivo (Apple 1993; Giroux 2011), organizado en torno a tres categorías apriorísticas derivadas del objetivo del estudio: (a) conceptualización de la horizontalidad, (b) tensiones y desafíos, y (c) posibilidades transformadoras. Cada categoría fue desarrollada a través de la lectura comprensiva de las fuentes, la identificación de convergencias y divergencias entre autores, y la elaboración de interpretaciones sustentadas en el diálogo intertextual.

Resultados

El análisis documental permite afirmar que existe consenso entre los autores revisados en torno a la idea de que la horizontalidad no constituye una técnica didáctica ni un estilo comunicativo, sino una postura ético-política que implica una reconfiguración profunda del lugar del docente y del estudiante en el proceso formativo. Freire (1970), Giroux (2011) y De Sousa Santos (2009) coinciden, desde posiciones teóricas distintas, en que la horizontalidad exige una toma de posición explícita frente a las estructuras de poder que atraviesan la educación universitaria.

No se trata de negar la asimetría funcional entre quien acompaña y quien es acompañado en el proceso formativo, sino de resignificar esa asimetría como responsabilidad pedagógica compartida antes que como privilegio epistémico. En este sentido, Morin (1999) aporta la noción de incertidumbre creativa como condición de posibilidad de la horizontalidad: un docente que admite que no lo sabe todo, que se enfrenta con sus estudiantes a problemas genuinamente abiertos, habilita un tipo de relación pedagógica radicalmente diferente a la del experto que transmite certezas. Este reconocimiento de la propia limitación no es debilidad, sino una forma de rigor intelectual y de honestidad epistemológica que, paradójicamente, fortalece la autoridad docente al hacer más creíble y auténtico el vínculo.

Un hallazgo relevante del análisis es la identificación de una brecha significativa entre el discurso institucional sobre la horizontalidad y su realización efectiva en la praxis docente cotidiana. Apple (1993) y Giroux (2011) documentan cómo las instituciones universitarias incorporan retóricas de participación, diálogo e inclusión en sus marcos normativos, al tiempo que mantienen estructuras de evaluación, poder y producción del conocimiento que reproducen la verticalidad. Esta contradicción no es accidental: refleja la capacidad de los sistemas hegemónicos para absorber el lenguaje crítico sin alterar sus dinámicas fundamentales, fenómeno que Giroux denomina cooptación discursiva.

A su vez, Díaz Barriga (2009) señala, en el mismo sentido, que el docente universitario que intenta practicar la horizontalidad en un contexto institucional vertical experimenta una disonancia identitaria: su disposición a compartir el poder del saber colisiona con los incentivos institucionales que recompensan la figura del experto individual, con la lógica evaluativa que exige resultados medibles y con la cultura académica que asocia la autoridad con la demostración de dominio disciplinar. Esta disonancia puede conducir al abandono de la práctica horizontal o a su privatización como recurso personal que no incide en la cultura institucional más amplia.

Cabe resaltar que, los documentos analizados identifican también un conjunto de condiciones que favorecen la instauración de prácticas docentes horizontales en la universidad. De este modo, Mezirow (1991) subraya la importancia de los espacios de reflexión crítica sobre la propia práctica como condición básica: el docente que no reflexiona críticamente sobre su actuación tiende a reproducir los patrones heredados de su propia formación, que en la mayoría de los casos fueron verticales. La supervisión pedagógica entre pares, los grupos de estudio sobre la práctica docente y la investigación-acción participativa son mencionados como estrategias que crean las condiciones subjetivas e intersubjetivas para la transformación.

En el mismo sentido, Nussbaum (2010) añade que la institucionalización de espacios curriculares humanísticos, seminarios de discusión abierta, talleres de escritura reflexiva, experiencias de aprendizaje-servicio; crea las condiciones pedagógicas para que la horizontalidad deje de ser una práctica individual y se convierta en una cultura formativa compartida. Cuando la institución diseña estructuralmente espacios donde el diálogo y la reflexión son el método, y no la excepción, las posibilidades de una docencia horizontal se multiplican y se vuelven sostenibles más allá del voluntarismo individual.

Discusión

Los resultados del análisis documental confirman la hipótesis central del trabajo: la horizontalidad en la docencia universitaria no puede reducirse a una dimensión técnica o metodológica, sino que constituye un problema ético, político y subjetivo de primer orden. Esta conclusión dialoga con los planteamientos de Freire (1970) y De Sousa Santos (2009), quienes insisten en que la transformación educativa genuina no puede dissociarse de la transformación de las relaciones de poder que estructuran la producción y distribución del conocimiento. Pensar la horizontalidad únicamente en términos de técnicas participativas, sin cuestionar quién decide qué se

aprende, cómo se evalúa y qué saberes son legítimos, es reproducir la verticalidad con otro ropaje.

Visto de esta forma, la tensión identificada entre discurso y práctica merece una discusión específica. De este modo, la cooptación discursiva descrita por Giroux (2011) representa uno de los riesgos más serios para el proyecto de una educación horizontal: cuando el lenguaje crítico es adoptado sin que cambien las condiciones estructurales, se produce un efecto paradójico de legitimación del statu quo. Frente a este riesgo, la postura de Hooks (1994) resulta particularmente iluminadora: la transformación pedagógica no empieza en los documentos institucionales, sino en la decisión personal y cotidiana del docente de habitar el aula de otra manera. Esto no significa resignarse a la acción individual como único horizonte posible, pero sí reconocer que la transformación institucional tiene su punto de partida en la transformación de las subjetividades que la componen.

Además, la figura del docente como intelectual transformativo propuesta por Giroux (2011) aparece como la síntesis más fértil para articular las posibilidades abiertas por el análisis. Esta figura supera tanto la del técnico ejecutor de currículos prediseñados como la del activista que abandona el rigor académico en nombre de la horizontalidad. El docente intelectual transformativo es aquel que une el compromiso ético con la excelencia académica, que hace de su práctica cotidiana un acto de reflexión crítica y que concibe el aula como un espacio donde se disputan modelos de mundo antes que como un lugar de transmisión de contenidos establecidos. En este horizonte, la horizontalidad no es una condición de partida sino una conquista permanente, siempre provisional y renovada.

Por ello, el trabajo de Nussbaum (2010) sobre las humanidades y la democracia invita a pensar la horizontalidad en una escala que trasciende el aula individual. Si la universidad tiene como propósito contribuir a la formación de ciudadanos capaces de deliberar, disenter y construir colectivamente, entonces la práctica de la horizontalidad no es solo pedagógicamente deseable: es políticamente necesaria. De esta forma, una democracia de calidad requiere sujetos habituados a

reconocer al otro, a escuchar perspectivas distintas y a construir conocimiento de manera compartida. El aula horizontal es, en ese sentido, un laboratorio de ciudadanía democrática.

Conclusiones

El análisis documental desarrollado en este trabajo permitió formular las siguientes conclusiones:

En primer lugar, la horizontalidad en la docencia universitaria es un constructo complejo que articula dimensiones epistemológicas, éticas, políticas y subjetivas. No puede ser reducida a una técnica pedagógica ni equiparada con la eliminación de toda asimetría en el aula: implica, más bien, la resignificación de la autoridad docente como responsabilidad compartida y como servicio al crecimiento del otro.

En segundo lugar, las principales tensiones que enfrenta la horizontalidad son de carácter estructural: la corporatización de la universidad (Giroux 2011), la lógica evaluativa estandarizada y la cultura del experto configuran un entorno institucional que, por defecto, reproduce la verticalidad. Superar estas tensiones requiere tanto transformaciones subjetivas en los docentes como cambios estructurales en las políticas e instituciones universitarias.

En tercer lugar, los desafíos prácticos de la horizontalidad, la formación pedagógica insuficiente, la gestión del conflicto en el aula dialógica, la disonancia identitaria del docente universitario; no son obstáculos insuperables, sino condiciones de posibilidad de un aprendizaje más profundo. Reconocerlos honestamente, en lugar de negarlos o minimizarlos, es la primera condición para transformarlos.

En cuarto lugar, las posibilidades transformadoras de la horizontalidad son reales y documentadas: el aprendizaje transformativo (Mezirow 1991), la construcción de comunidades epistémicas (hooks 1994) y la formación para la ciudadanía democrática (Nussbaum 2010) son logros concretos que una docencia

horizontal hace posibles cuando se practica con rigor, coherencia y compromiso sostenido.

Finalmente, ser docente desde la horizontalidad es, ante todo, una decisión de habitar el vínculo pedagógico desde la reciprocidad: no la reciprocidad de quien renuncia a su responsabilidad, sino la de quien asume que su tarea más profunda no es transferir conocimientos sino propiciar encuentros transformadores. Esta decisión es cotidiana, exigente y nunca está definitivamente resuelta. Es, en el sentido más profundo del término, una praxis.

Referencias

- Apple, Michael W. 1993. Ideología y currículo. Madrid: Akal.
- De Sousa Santos, Boaventura. 2009. Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI / CLACSO.
- Díaz Barriga, Ángel. 2009. El docente y los programas escolares: Lo institucional y lo didáctico. En Pensamiento universitario, vol. 99. México: IISUE-UNAM.
- Freire, Paulo. 1970. Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, Henry A. 2011. On Critical Pedagogy. Nueva York: Continuum International Publishing Group.
- Hooks, bell. 1994. Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. Nueva York: Routledge.
- Mezirow, Jack. 1991. Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morin, Edgar. 1999. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO.
- Nussbaum, Martha C. 2010. Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades. Madrid: Katz Editores.



**Ser Docente desde la Horizontalidad: Tensiones, Desafíos y
Posibilidades en la Universidad Contemporánea**



MSc. Julio César Vera Velázquez