

Cartografiar la formación desde perspectivas otras **Map training from other perspectives**

María Graciela Di Franco¹

Resumen

Nos proponemos, en este escrito, poner en reflexión un currículum para la formación docente que entendemos como territorio de saber, poder e identidad. Nos ayudamos pensando una formación que dispute sentido al origen colonial a través de una nueva geopolítica del conocimiento, de la teoría y la práctica; el legado de saberes coloniales y la organización de la universidad como institución formadora. Avanzamos en un hacer decolonial que potencia desprendimientos: de la herencia recibida al entender la formación de las teorías centrales para comenzar a trabajar perspectivas latinoamericanas, de las multiterritorialidades afectantes, valoración de los saberes locales, desde las voces de las/os militantes sociales, a favor de la reconstrucción intercultural de los derechos humanos y a favor del diseño de materiales educativos que permitan pensar modos de resistencia.

Palabras clave: currículum; práctica; formación; decolonialidad

Abstract

We propose in this writing to reflect on a curriculum for teacher training that we understand as territories of knowledge, power and identity. We help each other by thinking of a formation that disputes the meaning of colonial origin through a new geopolitics of knowledge, theory and practice; the legacy of colonial knowledge and the organization of the university as a training institution. We are advancing in a decolonial

doing that enhances detachments: from the inheritance received by understanding the formation of the central theories to begin to work on Latin American perspectives, of the affecting multiterritorialities, valuation of local knowledge, from the voices of social activists, in favor of the intercultural reconstruction of human rights and in favor of the design of educational materials that allow us to think of ways of resistance.

Keywords: Curriculum; Practice; Training; Decoloniality

Fecha de Recepción: 01/07/2021
Primera Evaluación: 14/07/2021
Segunda Evaluación: 19/07/2021
Fecha de Aceptación: 27/07/2021

Introducción

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “El valor formativo de la Práctica en la formación inicial y desarrollo profesional de los profesorado universitarios” acreditado en la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Nace de la reflexión permanente en la formación docente, en su sentido, en los modos de construcción y, en particular, en las complejas relaciones entre teorías y prácticas que habitan las currículas universitarias y los gestos de poder que, desde allí, se instituyen.

La investigación historiza la vida misma de la facultad desde su nacimiento (1971) como Instituto Provincial del Profesorado y se continúa estudiando en profundidad cómo se construyen estas relaciones entre haceres y decires. En el contexto actual, la indagación situada se sostiene en la última modificación de los planes de estudio a partir de los cuales se prescribe una formación que articula cuatro campos de saber: los tres históricos Campo de la Formación General, de la Formación Disciplinar y de la Formación docente y uno nuevo que es el del Campo las Prácticas. Las posibilidades materiales de coordinar ese campo nos han puesto cercanas emotiva y cognitivamente a estudiantes, docentes, graduadas/os para diagnosticar/evaluar, diseñar, volver a evaluar y proponer prácticas de formación que favorecen la vivencia de acercar al estudiantado a pensar significado y sentido del rol docente.

En cada inicio de cuatrimestre, se reúnen las cátedras o equipos de cátedra para consolidar articulaciones respecto a “las Prácticas que están destinadas al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en los distintos ámbitos en donde se desempeñe profesionalmente” (Facultad de Ciencias Humanas, 2009). En estos encuentros, se avanza en el análisis, en la discusión e interpelación de significados y sentidos instituidos, acuerdos y desacuerdos conceptuales y metodológicos de la teoría y la práctica: se activa el trabajo en grupos deliberativos; el diseño y seguimiento de prácticas institucionales; la investigación en la acción —acerca de los modos de enseñar, de evaluar y de producir conocimiento— así como una memoria de la práctica para registrar, de manera documental, la experiencia. Tanto la narrativa institucional como las propuestas llevadas adelante han dado lugar a numerosos encuentros con docentes y estudiantes en jornadas, congresos, publicaciones y escrituras de tesis de maestría y doctorado.

Llegadas hasta acá y habiendo buceado en dimensiones políticas, epistemológicas, históricas, curriculares, didácticas y pedagógicas, tomamos partido por una epistemología de la práctica que pueda discutir la herencia recibida, eurocentrada y hegemónica de la formación.

Nos proponemos cartografiar la formación, los saberes que se legitiman, los procesos de su construcción que se originan en la investigación, docencia y extensión universitaria. Partimos de entender que las prácticas de saber implican decisiones, las

cuales dan forma a un currículum para la formación que entendemos como territorios de saber, poder e identidad.

Cartografiar la formación

Cartografiar la formación y analizar los currículos como múltiples territorios nos ayuda para partir del argumento de que el currículum es una construcción cultural que, lejos de entenderse como un listado de saberes, constituye una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas, por lo que debe “leerse” en las políticas públicas, en las prácticas docentes, en las decisiones institucionales, analizando las condiciones socio-históricas y políticas en las que se inscribe.

Nada hay más importante, en este sentido, que sostener el argumento freireano de que toda práctica educativa supone un concepto de hombre y de mundo. Paulo Freire (1970, 2005, 2006) desarrolla toda su obra educativa con un esfuerzo de teorizar la práctica de la educación, lo que da contexto a la cuestión curricular a partir de reflexiones filosóficas, epistemológicas y políticas. Su obra analiza cómo es la educación, la educación bancaria —imprescindible para entender lo curricular—, y ofrece una concepción alternativa a través de la educación problematizadora, donde los sujetos están activamente vinculados en la acción política y epistemológica de conocer. Educador/a y educando/a crean dialógicamente un conocimiento del mundo, intersubjetivo, donde ambos enseñan y aprenden, activando una visión fenomenológica del acto de conocer. La participación de todas las personas, los modos de conocer, la concientización y la cultura popular dan forma a una definición cultural del currículum que pondrá en tensión las relaciones con el poder, la opresión de los procesos de colonización.

Esta mención permite entender que, en el curso de esa carrera, nos formamos, nos convertimos en lo que somos; y que, cuando lo asociamos al conocimiento, el mismo está relacionado con lo que somos. Por ello, es una cuestión de conocimiento, es una cuestión de identidad y una cuestión de poder (Da Silva, 1999).

“Seleccionar es una operación de poder. Privilegiar un tipo de conocimiento es una operación de poder. Destacar, entre las múltiples posibilidades, una identidad o subjetividad como ideal es una operación de poder” (Da Silva, 1999, p. 6). Por ello, es fundamental preguntarse no tanto *qué*, sino por *qué*, *quién se beneficia/perjudica* en esa formación. Varios autores han analizado las tradiciones de reformas en el profesorado y perspectivas curriculares. Hemos tomado, para este estudio, el análisis de Tadeu Da Silva (1999), al compartir que serán las cuestiones del saber, identidad y poder las que ofrecen límites entre las teorías tradicionales, de las críticas y las proscritas tal como las plantea. Los conceptos que cada una de estas teorías profundiza educan la mirada, estructuran las formas de ver nuestro objeto de estudio. Así, se han enfatizado conocimiento valorado, enseñanza, aprendizaje, evaluación y

eficiencia para las primeras; ideología, poder, clase social, reproducción, liberación y resistencia en las segundas. Con las postcríticas, se privilegian los tópicos de identidad, alteridad, diferencia, subjetividad, saber-poder, discurso, género, raza, etnia, sexualidad e interculturalidad. Se anticipa así que lo curricular está en el centro, en un territorio complejo, controvertido y necesario. Se ubican aquí aquellas que recuperan a la diferencia e identidad en el currículo multiculturalista; las relaciones de género y la pedagogía feminista; la narrativa étnica y racial; la teoría “queer”; el posmodernismo; la crítica posestructuralista; una teoría poscolonial; los estudios culturales y la pedagogía como cultura. Todas estas dimensiones, perspectivas, voces, amplían el significado y sentido de los estudios acerca del currículum. En el caso del multiculturalismo crítico y la interculturalidad crítica, los grupos subordinados de mujeres, negros y homosexuales inician una fuerte crítica a ese currículum que solo referencia a la cultura blanca, masculina, europea y heterosexual, cuestionan la identidad europea impuesta y recuperan las experiencias de grupos cuyas identidades culturales han sido ignoradas, dominadas, marginadas. Sus argumentos favorecen espacios de resistencia cultural que desoculten la herencia epistemológica colonial para sostener un currículum descolonizado. Como dirá Grosfoguel (2007), ese complejo entrecruzamiento de jerarquías o heterarquías de género, raza, sexo y clase dentro de los procesos globales geopolíticos, geo-culturales y geo-económicos del sistema mundo moderno/colonial (Mc Laren, 2013).

Para analizar el carácter construido y relacional del conocimiento trabajado y producido en el currículum, es necesario descolonizarlo (Tadeu da Silva, 1999). Nos concentramos en ello en los próximos apartados.

Sentidos otros de la formación

Nos interesa avanzar con la idea de decolonizar, defendiendo que existen formas “otras” igualmente válidas, útiles y pertinentes en/desde/por/para el contexto en el que se originan a fin de potenciar desde allí las relaciones entre teorías y prácticas, decires y haceres en la formación. Es necesario crear formas “otras” de pensar, sentir y existir, lo cual requiere la configuración de nuevos tipos de conocimiento que discutan el saber del otro entendido como inferior, periférico, subalternizado, y la episteme moderno/colonial, considerada única y superior. Este es un desafío cotidiano de desarmar prácticas instituidas.

Castro-Gómez (2007) nos ayuda a pensar que el diálogo de saberes solo es posible a través de la decolonización del conocimiento y de la decolonización de las instituciones productoras o administradoras del conocimiento. Para ello, debemos descender del punto cero y evidenciar el lugar desde donde se configura el conocimiento.

Del diálogo con autoras/es latinoamericanas/os, revisamos nuestras teorías,

nuestro lenguaje y nuestras prácticas; iniciamos un camino buscando desprendernos de nuestra mirada moderno/colonial, “romper con el propio pasado y señalar nuevas rutas” (Stavenhagen, 1971, p. 48).

Varias/os autoras/es nos ayudan a analizar, a nombrar este “hacer decolonial” (Ortiz *et al.*, 2018a, 2018b). Recorremos nuevas rutas, exploramos lecturas, sentidos, imaginamos posibilidades. Nos ayudamos pensando una nueva geopolítica del conocimiento, de la teoría y la práctica, el legado de saberes coloniales y la organización de la universidad como institución formadora.

En relación a una nueva geopolítica del conocimiento, de la teoría, de la práctica

Paulo Freire nos ha permitido analizar el pensamiento hegemónico, entenderlo como un problema político con profundas implicaciones gnoseológicas que permite dar forma a un saber contra-hegemónico, es decir, un planteo epistemológico con fuertes implicaciones políticas (Romao, 2007).

Para plantearnos una nueva gramática del conocimiento, es necesario deconstruir la idea de pensamiento único, para ello, necesitamos una nueva geopolítica del saber, el reconocimiento de varios conocimientos, así como la necesidad de otras perspectivas con orígenes diferentes a los de la formulación científica y epistemológica clásica.

Romao (2007) plantea la posibilidad de razones alternativas, provenientes del mundo subalternado, denunciando un sistema eurocéntrico blanco, cristiano y masculino. Estas características, propias del imperialismo post-colonial, son analizadas por autores como Darcy Ribeiro (1978), Edouard Glissant (2005), Edward Said (1996), Enrique Dussel (2000) y Walter D Mignolo (2008). Esa mirada que parecía un límite, una inferioridad de este mundo cultural respecto al mundo europeo, este *estrabismo epistemológico*, viene a presentarse como una ventaja para entender el camino que siguieron los estudios subalternos para cuestionar al capitalismo.

Santos (2010) —quien ha desarrollado una epistemología de la visión en contraposición a la epistemología de la ceguera al interrogarse por la epistemología occidental dominante— argumenta que fue construida a partir de las necesidades de la dominación capitalista y colonial y se asienta en lo que designa pensamiento abismal. Este pensamiento opera dividiendo prácticas, experiencias, saberes y actores. Y aunque de base colonial, sigue vigente, por lo que propone una epistemología nueva basada en la ecología de saberes. Analiza, en particular, la relación fantasmal entre teoría y práctica al poner distancia con la tradición crítica eurocéntrica, dado que las prácticas transformadoras en Latinoamérica, por ejemplo, han sido llevadas adelante por grupos sociales cuyas historias no estaban previstas por aquella teoría crítica. En este sentido, “la ceguera de la teoría acaba en la invisibilidad de la práctica, y por

ello, en su subteorización, mientras que la ceguera de la práctica en la irrelevancia de la teoría” (Santos, 2010, p. 18). Así, la teoría justifica los fracasos o éxitos obtenidos y la práctica se ampara en recortes teóricos que suelen resultar en una colección de argumentos, heterogéneos y oportunistas. Las distancias entre teorías y prácticas no son solo diferencias de contexto o escala, son básicamente diferencias epistemológicas y ontológicas. Los movimientos en Latinoamérica construyen sus prácticas, sus luchas, sus resistencias, basándose en otros conocimientos, con otras concepciones de mundo y de vida que exigen pensar lo impensado. Para cuestionar el sentido común, identificar cómo se han corporizado esas relaciones de poder, Santos (2010) ofrece sus críticas a la razón indolente y a la razón metonímica para poner en tensión al paradigma crítico y al emergente. Argumenta a favor de la doble sociología transgresiva de las ausencias y las emergencias. Desde la sociología de las ausencias, denuncia modos únicos de construir sentido, de fabricar la no existencia, al reconocer solo al saber científico, al tiempo lineal, la naturalización de la jerarquía de las diferencias; una escala dominante y del productivismo capitalista. La sociología de las emergencias (ecología de saberes, de las temporalidades, del reconocimiento, de la transescala y de las productividades) permite “crear la posibilidad de que estas experiencias ausentes se vuelvan presentes” (Santos, 2010, p. 26). Desde la sociología de las emergencias, se va a producir una realidad que no existía antes, porque se crean nuevas formas de entender, a partir de un procedimiento de traducción, buscando saber lo que hay en común, porque “hay que crear inteligibilidad sin destruir la diversidad” (Santos, 2010, p. 32)

En relación a las geopolíticas y los legados coloniales del conocimiento

Una dimensión a considerar es cómo la dominación colonial y racial ha requerido una forma particular de pensamiento (Fanon, 1973). Las estructuras y sistemas del poder y saberes coloniales se mantienen en las instituciones y constituyen los modos de pensar y ver. Los saberes que circulan, las prácticas que se consolidan, los textos que se emplean, los manuales, ofrecen una concepción única, globalizada, universal, imponiendo un orden social, político y económico y también del conocimiento.

En ese sentido, dice Walsh (2007) que hablar de un “orden del conocimiento” (p. 28) permite ir más allá de las políticas públicas, curriculares, instala particulares modos de entender ciencia, epistemología, sujetos y posibilidades, para pensar de unas y otras personas. El conocimiento es el elemento clave en la construcción del sistema mundo moderno, capitalista, colonial. Diría Walsh: “la historia del conocimiento está marcada geopolíticamente, geohistóricamente, geoculturalmente: tiene valor, color y lugar de origen” (2007, p. 28). Esta perspectiva predomina en la universidad y en la escuela. El conocimiento producido en ese contexto es ciencia, universal, imperial; y el producido por fuera, en la frontera, es particular, localizado. Anibal

Quijano (2000) denomina a este predominio la colonialidad del poder, que expresa una estructura global de poder producida por los colonizadores para controlar a los pueblos colonizados. El saber construido reafirma la subjetividad propia y destruye, inferioriza al imaginario del otro, instaurando una jerarquía racial de identidades sociales donde se articulan raza y trabajo, espacios y personas para beneficio de la raza superior. Será la colonialidad del saber (Lander, 2000; Mignolo, 2007) una geopolítica del conocimiento, capaz de imponer una violencia epistémica justificada por la ciencia occidental. La negación del otro, la negación de la propia existencia, es la dimensión ontológica de la colonialidad, colonialidad del ser (Maldonado Torres, 2007). En la colonialidad del poder, del saber y del ser (y del vivir, agregará Walsh [2013]), la no-existencia y la deshumanización, la ciencia y el poder hegemónico imprimen argumentos que perviven hoy. Pensar los saberes construidos y las prácticas institucionalizadas requiere generar cambios en los campos políticos, económicos, culturales, educativos y epistemológicos, y dar forma a nuevos ordenamientos sociales y condiciones de poder, saber, ser distintos. Este es el desafío de pensar la formación de profesoras/es desde esta reflexión. De Sousa Silva (2010) invita a la desobediencia epistemológica.

Serán los pedagogos latinoamericanos Simón Rodríguez, José Martí y Paulo Freire quienes nos ofrecerán un lugar epistémico de enunciación que explicita el poder atravesado por la dominación. Este locus de enunciación es compartido por Dussel (2000) y Mignolo (2007). En palabras de Inés Fernández Mouján (2010), esta educación liberadora es un acto político, una práctica pedagógica que construye la praxis de liberación. Serán las pedagogías y praxis decoloniales (Walsh, 2007) donde podremos afirmar la razón del otro, y allí identificar semillas de pedagogías y praxis otras que parten del deseo de *pensar con*, en un proyecto de interculturalidad.

En relación a descolonizar la universidad

Lander invita a pensar que la colonialidad del saber no solo arrastra la herencia cultural, sino que contribuye a reforzar la hegemonía cultural. Señala que la formación profesional que ofrece la universidad, así como las líneas de investigación y los documentos que circulan, “todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte” (Lander, 2000, p. 65).

La universidad reproduce tanto en el tipo disciplinario que encarna como en la organización arbórea de sus estructuras. Ambos favorecen las jerarquías entre conocimientos y definen fronteras epistémicas que no pueden ser transgredidas. Ambos reconocen, además, que la universidad es el lugar donde se produce el saber y se protege su legitimidad.

Las disciplinas materializan la idea de la realidad fragmentada y especializada para

su estudio. Recortan ámbitos, definen temas, se definen sus orígenes, se reconocen padres fundadores, construyen sus propias mitologías (Castro Gómez, 2007). A la par, arborizan sus estructuras con facultades, departamentos y programas. Así, la universidad se inscribe en la estructura triangular de la colonialidad y propone a la transdisciplinariedad y al pensamiento complejo (en una estructura rizomática) para tender puentes hacia un diálogo de saberes.

A modo de cierre, podríamos señalar que nuestro análisis nos permite discutir la relación teoría y práctica desde la concepción hegemónica binaria, donde ambas se disputan la preeminencia. Proponemos conceptualizar acerca de la praxis decolonial. Esto permitirá un pensamiento posabismal que parta del reconocimiento de la exclusión, que implica una copresencia simultánea contemporánea de los sujetos que se involucran en las prácticas. Una pluralidad de saberes, una ecología de saberes generando alternativas múltiples (pero no universales ni únicas posibles), que entiendan al conocimiento como intervención en la realidad (Santos, 2010).

Hacia la construcción de metodologías que favorezcan el desprendimiento

La investigación etnográfica es la posibilidad que asumimos, en este estudio, de recoger esta filosofía interpretativa y reconstructivista de la realidad, situada, colaborativa, compartida, reflexiva y decolonial para apoyar los procesos de indagación, intervención y reflexión que nos habiliten formas para hacer nuestra la opción del distanciamiento de perspectivas hegemónicas en relación con la construcción de saberes y con el diálogo entre teorías y prácticas universitarias.

Comenzamos a utilizar múltiples epistemologías, básicamente, para recrear las condiciones acerca de la subjetividad y de las relaciones intersubjetivas que se presentan en todo proceso de investigación, en el contexto de una formación marcada en el conflicto, sosteniendo prácticas más colaborativas/os. Al producir saberes, consideremos que resolvemos problemas de la comunidad para poder escribir etnografías confiables.

Esta opción por la etnografía decolonial consiste en tomar las epistemologías no eurocentradas e imaginar un espacio de diálogo donde puedan introducirse otras genealogías críticas de pensamiento en un diálogo epistémico (Olivera, 2014) de emancipación que circula entre la interculturalidad hasta las epistemologías del sur (Santos, 2010), y hasta la interseccionalidad de las prácticas (Escobar, 2003).

Esta dimensión epistemológica de la tarea investigativa constituye la fase teórica del proceso metodológico (Yuni y Urbano, 2014); su sentido se vincula con la construcción del objeto de investigación, sus posibilidades de conocerlo. La indagación situada se ubica en la Facultad de Ciencias Humanas (UNLPam), analizando con docentes y estudiantes propuestas implementadas en el Campo

de las Prácticas. En la investigación “grande”, este proceso de análisis y escritura etnográfica se organizó en cuatro etapas caracterizadas por la recursividad fértil del trabajo de campo. En estas etapas, nos centramos en recuperar experiencias desde la implementación de las propuestas en el periodo estudiado (planes de estudios, actas, programas, trabajos prácticos, fotos, legislación, documentos nacionales, oficiales y de la organización), llevamos adelante las conversaciones con las coordinadoras de carrera, equipos de gestión, docentes, estudiantes y especialistas externas. Entrevistas, observaciones participantes, encuestas de opinión y dispositivos de frases incompletas han sido los instrumentos utilizados buscando coherencia epistemológica y metodológica también en el análisis y en la escritura etnográfica. Pero, en este artículo, hemos recortado este análisis al trabajo de un par de cátedras de la formación docente que planifican la actividad curricular desde algunas acciones —incipientes aún—, buscando cuestionar la concepción heredada de una formación teórica, técnica, aplicacionista, consolidada en saberes que se enuncian potentes, cuestionadores, políticos, y se actúan dogmáticos. Son asignaturas que se cursan en segundo y tercer año de los profesorados. En tiempos anteriores a la pandemia, el mayor porcentaje de la cursada se lleva adelante en el territorio escolar buscando coconstruir con docentes y estudiantes de la escuela los significados de lo que sucede en contexto, comprender la cotidianeidad del territorio escolar en relación con el sentido político de la escuela para compartir formas de acción. Durante la pandemia, el Ministerio de Educación no habilitó vínculos con las formas que tomó la escolaridad virtual y la mediación con el territorio se gesta en el diálogo permanente con militantes sociales, locales y nacionales, y haciendo propias las problemáticas locales para diseñar propuestas interdisciplinarias transversalizadas en derechos humanos y educación sexual integral para la enseñanza en la escuela secundaria.

Compartimos, en este escrito, lecturas reflexivas coconstruidas acerca de las acciones/huellas de trabajar hacia el *desprendimiento* de esos binomios heredados a partir de entender la formación desde multiterritorialidades afectantes, locales, compartidas con militantes, habitando la escuela y la universidad desde lugares otros, así como la construcción y consolidación de derechos.

Huellas frescas desde/para el desprendimiento

Caracterizamos, en este apartado, el hacer decolonial —que potencia el desprendimiento—. Se despliega mediante sus acciones/huellas constitutivas en las experiencias de formación de las asignaturas analizadas: desprendimiento de las teorías centrales para comenzar a trabajar perspectivas latinoamericanas; desprendimiento desde multiterritorialidades afectantes; desprendimiento en relación con los saberes valorados universales y locales; desprendimiento epistemológico

desde las voces de lxs militantes; desprendimiento a favor de la reconstrucción intercultural de los derechos humanos como espacio de contrahegemonía; desprendimiento a favor del diseño de materiales educativos que pongan foco en problemas, situados, locales, comunitarios, en contacto con sus propias experiencias de vida, que permitan pensar modos de resistencia donde esos grupos invisibilizados hacen propia la palabra.

Desprendimiento de las teorías centrales para comenzar a trabajar perspectivas latinoamericanas

Las perspectivas que asumen las asignaturas analizadas están contextualizadas desde el mandato fundacional de los pedagogos libertarios latinoamericanos Simón Rodríguez, José Martí y Paulo Freire, porque en su palabra está la vigencia de un proyecto político inconcluso y que deberá buscar, en sus propias raíces y sufrimientos, nuevos significados. Planificar saberes desde lo didáctico y lo curricular —**ámbito conceptual de las asignaturas analizadas**— implica poner en el centro la profunda vinculación de la educación con lo social (Rodríguez, 1828) y a la enseñanza como eje de un sistema sociopolítico. Este proyecto abreva la tesis fundamental en la originalidad de América, en las posibilidades de la revolución política a la que debe seguirle la revolución económica junto con la educación popular. El sujeto de la revolución es aquel que, por callado y marginado durante siglos, nunca pudo ser sujeto. De allí que la función de los maestros “es formar hombres para la sociedad” (Rodríguez, 1824, p. 17), sociedad que puede interrumpir el silencio político y cultural.

José Martí (1963) acompaña unos años después esta búsqueda de autonomía y libertad. Anticipa que preparar al hombre para la vida es la finalidad de la educación. Ofrece un principio que compartimos en nuestras aulas universitarias: es inhumano el divorcio entre la educación que se ofrece en cada época y esa época. Diríamos entre la finalidad y el sentido, entre la formación y el contexto de formación. En este sentido, enseñar implica favorecer un acto de conocimiento —del contexto, del otro—, como así también un acto político, porque conocer ayuda a comprender, y comprender permite intervenir para cambiar (Freire, 1970). Desde estas voces, podemos comprender aquello que Santos (2010) nos señala: que la comprensión del mundo es más amplia que la “comprensión occidental del mundo” (p. X2010) y, por ello, preguntarnos qué entendemos por conocimiento válido, quién lo construye y cómo lo hace, quién lo distribuye, cómo y para qué. Hoy, nos ayudamos con la teoría política, que nos abre un espacio a la mirada decolonial, que nos desafía a pensar una nueva epistemología del sur (Santos, 2010) para una política de la liberación (Dussel, 2010). En palabras de Mignolo, “es una opción a varios niveles (epistémica, política, subjetiva, económica) a todos los niveles de la matriz colonial de poder que es necesario descolonizar” (Mignolo, 2008, p. 7).

Desprendimiento desde multiterritorialidades afectantes

La huella que encamina este desprendimiento se inscribe en la comprensión de la formación como un complejo entramado de significados habitados por la escuela, la universidad, la comunidad, actores y acciones en el territorio. El modo de actuación compartida se origina en las ayudantías que llevan adelante las/os estudiantes al cursar las materias analizadas en la universidad y en la escuela.

Al abordar esta multiterritorialidad (Haesbaert, 2013), los territorios son el resultado de conflictivos procesos de identificación, delimitación y apropiación material y simbólica de unidades espaciotemporales. En cada sitio, simultáneamente, las personas conviven con diferentes espacialidades, con diferentes formas de experimentar o vivir el espacio (Lindon, 2006). El territorio, mejor aún, los territorios, son un proceso, constitutivo del entramado de relaciones sociales, son entidades geohistóricas que se constituyen permanentemente por prácticas materiales y simbólicas de las sociedades.

En nuestro análisis del campo de las prácticas, de la teoría curricular que se materializa en un plan de estudio para la formación de profesoras/es, esta construcción es fundamental porque nos permite examinar los currículos para la formación docente, entendiéndolos como territorios de saber, poder e identidad. Territorio no se entiende como soporte material, algo con existencia previa a las relaciones sociales sobre el que se desarrollan los procesos: el territorio mismo es un proceso, constitutivo del entramado de relaciones sociales.

Participar de la construcción de estas multiterritorialidades nos habilitan en la comprensión y constituyen:

Geografías emocionales de la vida cotidiana (...). Aquello vivido una y otra vez en nuestra vida cotidiana crea capas de identidad, los afueras acaban convirtiéndose en envoltorios de nuestro ser, nos identifican, crean relaciones con nosotros y son parte de nuestro dentro. (Noguera Muntadas, 2020, p. 57)

En esa construcción, conocemos de primera mano a quienes habitan el territorio, cómo viven y qué sienten los menos favorecidos entre nosotros. Como diría Kilpatrick: "los contactos de primera mano tienen una fuerza enorme. Nos resulta fácil no tener en cuenta las necesidades de quienes no conocemos. (...) Sin ello no podremos esperar que los profesores adquieran una preparación social" (Kilpatrick, 1933, citado en Liston y Zeichner, 1993, p. 166).

Estas experiencias de primera mano realizadas en contexto, en contacto con las problemáticas y posibilidades, ayudan a comprender que el sentido cotidiano de la tarea docente es de ámbito comunitario. El valor otorgado a la experiencia directa favorece una mirada política de su formación y cointervención en el campo profesional.

Desprendimiento en relación con los saberes valorados universales y locales

Cada desprendimiento hace referencia a la búsqueda de fabricación de realidades que la razón eurocéntrica ha impedido que se produjera. Busca consolidar lo que Santos (2010) describe como una epistemología de la visión en contraposición a la epistemología de la ceguera. En este caso, la producción de ausencia lograda es través de la imposición de una *escala dominante* (Santos, 2010). En la tradición occidental, esta escala dominante ha tenido, históricamente, dos nombres: universalismo y, ahora, globalización. Toda idea o entidad que es válida independientemente del contexto en el que ocurre. La realidad particular y local no tiene dignidad como alternativa creíble a una realidad global, universal. Lo global y universal es hegemónico; lo particular y local, invisible y no valioso.

Al trabajar a favor de una ecología de las escalas, el trabajo de las asignaturas se centra en recuperar problemas cotidianos locales, historias de vida cercanas, en comprensión de los modos de resistencia.

Recuperar lo local pone en tensión el principio naturalizado de que las situaciones son “validadas” bajo una supuesta independencia del contexto en que ocurran. Esto hace que se crea la ausencia de lo genuinamente local. Lo particular y lo local parecen no tener dignidad, no aparecen como creíbles, se vuelven invisibles, desechables y no deseables frente a lo universal, global, hegemónico. La única referencia es global. Para la perspectiva de esta mirada desde el campo de las prácticas, el contexto local es el espacio políticamente más activo para comprender e intervenir en el territorio escolar.

Desprendimiento epistemológico desde las voces de lxs militantes

Un modo de habitar esas multiterritorialidades y la localía se estableció desde vínculos deseantes con militantes sociales. Transitamos el desprendimiento político desde lenguajes otros. En la formación docente universitaria, existe una resistencia en identificar, estudiar y articular los aspectos sociales, económicos, políticos y culturales que nos atraviesan como sujetas de derecho. La lucha de los diferentes movimientos sociales sirvió como iniciativa para la articulación de la acción informada y la actuación política. La militancia emerge como el compromiso ético y político con el cambio social, motivo por el cual implica posiciones y actuaciones proactivas en varias esferas de la vida, incluyendo la inserción en espacios colectivos de articulación, discusión y movilización que permitan visibilizar y potencializar luchas por una sociedad más justa e igualitaria. Las/os militantes aportaron sus vivencias, saberes y metodologías de trabajo para consolidar una formación cercana a las necesidades expresadas por estudiantes, docentes y directivos de las escuelas. Las temáticas relatadas, en primera persona, en derechos humanos y ESI fueron: el abuso sexual infantil

y adolescente, diversidad, derechos sexuales y reproductivos, prostitución y trata de personas, aborto, diversidad sexual, memoria y derechos humanos, migración, estereotipos y discriminación. Sonia Sánchez, Quimey Ramos, Lola Bhajan Torcisi, Jorge Nedich, Susy Shock, Camili Blajaquis, Daniela Ruiz, Enrique Stola, Edgardo Vanucchi, Pilar Galende, Paula Schwartzman, Diego Esparza y Evangelina Bechar nos han acompañado.

En el diálogo con las/os militantes, aprendimos a recorrer una ruta de prácticas de conocimientos otros en contra de aquellos descontextualizados, ahistóricos y descarnados, a situar el conocimiento para comprender desde dónde se habla, quién habla y para qué se habla.

Sus voces nutren procesos sociales de desdomesticación, descolonización y despatriarcalización que nos ayudan a reconocer experiencias concretas de despojo para explicitar/tensionar el lugar de la escuela y la universidad.

La narración y la reconstrucción de sus vidas en cada encuentro se convierten en un arma de lucha que sirve para denunciar la violencia y el racismo en general y epistémico en particular. Hay violencia y racismo epistémico en la construcción del sentido de los derechos humanos en las interpretaciones de sus vidas, en la victimización y revictimización de los silencios de su palabra.

Con ellas/os, pudimos vivenciar la “exterioridad” de la que nos habla Dussel (2000) e intentar ubicarnos en la exterioridad de la razón hegemónica (occidental, blanca, masculina y cristiana), presentada como única y verdadera, cambiando la geopolítica de la enunciación científica-epistemológica.

Desprendimiento a favor de la reconstrucción intercultural de los derechos humanos como espacio de contrahegemonía

El trabajo en el territorio, el vínculo con las/os militantes, sitúa la colaboración en un proyecto político hacia donde se encamina la interculturalidad crítica, generando posibilidades de investigación y producción alternativas al currículum prescrito, editado, a favor de la reflexión sobre las propias ideas y práctica de los currículos *pensados-practicados* (Oliveira, 2012). Los derechos humanos se constituyen, en el horizonte de comprensión e intervención docente, a favor de los derechos interculturales al conocimiento, al reconocimiento y a la creación de nuevos derechos al servicio de un currículum crítico, integrado y decolonial. Por ello, cada problemática que se aborda es acompañada por los marcos legales, nacionales y regionales en vigencia: Ley de Identidad de Género; Convención Universal sobre los Derechos Humanos; Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; Convención Americana sobre Derechos Humanos; Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer; sobre actos discriminatorios; Convención sobre los Derechos del Niño;

Ley Nacional de SIDA; Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley de Migraciones; Anticoncepción Quirúrgica; Parto Humanizado; Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes; Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; Educación Sexual Integral; Trata de Personas y asistencia a sus víctimas; Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales; Derechos del Paciente y Matrimonio Igualitario. Estos son algunos de los marcos normativos que se analizan. Conocerlos, socializarlos, hacer que se cumplan, ampliarlos y modificarlos constituye una irrenunciable tarea de quienes participamos en el territorio escolar. Nos proponemos una reconstrucción intercultural de los derechos humanos como espacio de contrahegemonía. Ello implica: reivindicar como derechos humanos, postcoloniales y postimperiales, al derecho a los conocimientos; llevar al capitalismo histórico a enjuiciamiento en un tribunal mundial; la transformación del derecho de propiedad orientada a la solidaridad; el reconocimiento de derechos a entidades incapaces de ser titulares de deberes, concretamente la naturaleza y las generaciones futuras; la autodeterminación democrática; y organizar y practicar en la creación de derechos (Santos, 2006, p. 89-94).

Desprendimiento a favor del diseño de materiales educativos que pongan foco en problemas, situados, locales y comunitarios, en contacto con sus propias experiencias de vida, que permitan pensar modos de resistencia, donde esos grupos invisibilizados hacen propia la palabra

En relación con las dimensiones anteriores, las docentes y estudiantes buscan integrarse a la multiterritorialidad afectante. Esto permite analizar al currículo como un territorio a cuestionar porque, desde la dominación, se vehiculizan significados que tienden a tornar como legítimo el presente orden social alrededor de intereses de clase. Las representaciones y las narrativas contenidas en el currículo privilegian los significados, la cultura y el punto de vista de los grupos raciales y étnicos dominantes; por ello, el currículo es un territorio colonizado. Ante las preguntas de cómo desmasculinarlo, desoficializarlo, desfetichizarlo, las voces de las/os militantes y las problemáticas sociales abordadas invitan a producir materiales que puedan reflejar las visiones y representaciones alternativas de los grupos subordinados y las propias experiencias presentes de las/los estudiantes, que pueden servir de base para la discusión y la producción de un nuevo conocimiento.

Se reúnen las/os estudiantes para esta producción, en algunos casos, en diadas de una misma disciplina de formación y, en otros, en un diseño interdisciplinario reuniendo los saberes de los Profesorados de Historia, Geografía, Letras, Inglés, Matemática, Física, Química, Computación y Biología. Algunos ejemplos del último año son: Caso Luz Aimé Díaz: presa por ser trans; Movimiento LGTBIQ+ en tiempos

de dictadura: Violación de los DDHH; Xenofobia y Racismo en Argentina; Violencia de género: cifras que preocupan; Trata y prostitución; Diversidades sexo-genéricas y vulneración de derechos en el ámbito laboral y educativo; ILE (Interrupción Legal del Embarazo); Pensando en los micro machismos en la vida cotidiana; Violencia de Género en relaciones de noviazgo en la Adolescencia; Anticoncepción desde las miradas de las luchas feministas y disidencias sexuales; Discriminación racial con perspectiva de género; Modelos hegemónicos de belleza y género y su impacto en la adolescencia; Escolarización y comunidad gitana; Diversidad sexual, Invisibilización y Violencia hacia el colectivo Travesti-Trans; Problemáticas ambientales y derechos humanos; Red y Trata de mujeres: una perspectiva desde adentro; Ley Micaela; Feminismo Territorial Mapuche, Interpelando la exclusión étnica con lucha y resistencia; Discriminaciones por género, etnia y corporalidades diversas; Identidades invisibles, Reconstrucción de la historia de la población afro en la Argentina; Rol de la mujer en el discurso religioso y judicial; “Disputa Santa”: El arte drag queen también está en Santa Rosa (en construcción); Abuso Sexual Infantil; Uso indebido de agroquímicos, efectos en la salud y al medio ambiente; y Las/los Pampeanas/os y el río robado.

El punto de partida para organizar los contenidos educacionales, según Freire (1972), debe ser la situación presente, existencial, en la que están involucrados los sujetos de una cultura en un momento histórico determinado. Se busca interrumpir, subvertir y desestabilizar los significados y representaciones existentes, los intersticios de lo cotidiano, para cuestionar la mirada imperial como única, arrogante.

A modo de cierre

Buscamos reimaginarnos nuevas formas de construcción del saber, en las que ponemos en tensión el binarismo sujeto-objeto y teoría-práctica de la ciencia occidental. Activar, en este tiempo emergente de la producción de saberes, nuevos procesos de producción y de valoración del conocimiento válidos, científicos y no científicos, y de relaciones con otro tipo de conocimientos, de manera tal que las prácticas de clases, de grupos y de modos de actuar puedan ofrecer el significado de la palabra construida en el contexto de la formación. El sur global vive, piensa, siente y lucha desde una construcción fuertemente colegiada con la posibilidad de que este estudio abra espacios para articulaciones donde se puedan interrumpir esas lógicas, esas miradas únicas, que ofreció la teoría crítica construida en el norte y para empezar a pensar desde estos significados subalternos insurgentes.

El desafío, entonces, es recuperar el significado de lo que llamamos práctica y comprender las dinámicas del poder y de la productividad en las interacciones que se producen en este campo. Es importante destacar, en este sentido, que, en la mayoría de los casos para las/os formadoras/es, los conocimientos que provienen

de la escuela o del contexto educativo contaminan la teoría de la educación más consolidada y científica. Por eso, tal configuración de poder deja a los saberes científicos, a la universidad y a quienes tienen la autoridad científica de instalar esos significados como los únicos modos posibles y es allí en donde la teoría educativa, sea esta pedagógica o disciplinar, ejerce un predominio hegemónico sobre otros saberes, otros modos de conocer, otras culturas y otros significados instalados que no se integran a ese criterio de saber y poder. Un doble giro sostiene esta hegemonía: por un lado, la universidad recorta, en el territorio de lo epistemológico, unas condiciones determinadas para lo que considera conocimiento válido, una teoría, producidas en las condiciones que la misma academia autoriza. Desaparecen de ese relato lo cotidiano, los afectos, emociones, sentires y deseos, aumentando la fragmentación y la incompreensión. Por el otro, la escuela secundaria, donde se desempeñan las/os graduadas/os, presenta una inconexión tan profunda que no puede interpelar el corpus teórico para fracturarlo, mudar hacia otros sentidos.

Esta preeminencia de la *monocultura del saber y del rigor* (Santos, 2010) instala la idea de que el único saber riguroso es el saber científico —que niega que otros conocimientos no tienen ese rigor— y que debe ser explicitada por la emergencia de sostener prácticas sociales que están basadas en conocimientos populares, urbanos y escolares, y se constituyen conocimiento alternativo (Santos, 2010). Al respecto, consideramos oportuno que los saberes del margen, fronterizos (Mignolo, 2007; Escobar, 2011), y los saberes que provienen de la escuela comiencen a otorgarle a la práctica construida el mismo valor que se le ha otorgado a la teoría.

Impulsar prácticas descolonizadoras nos provoca a construir otros modos de poder, saber y ser mediante acciones transformadoras en las estructuras organizativas de las relaciones, de las instituciones (Quijano, 2000). Se despliega desde allí un horizonte hacia un emergente de poder hegemónico alternativo, en reclamo de la interculturalidad provista de un anclaje epistémico y ontológico de sentido democrático, pluriversal, en el que se gesta un diálogo igualitario entre epistemes diferentes.

El diálogo igualitario entre epistemes diferentes, plantea Gunter Dietz (2015), presupone una dialéctica de la reflexividad que hace indispensable el partir del reconocimiento explícito de las relaciones asimétricas y dialécticas que existen entre los diferentes niveles de organización. Este reconocimiento se produce a nivel persona, a nivel investigadora, de la investigación y el modo de construcción, de validación y de aplicación de ese conocimiento. Este reconocimiento, que es de carácter situacional e intencional, de los diferentes conocimientos y de las diferentes personas que se producen en ese encuentro, como sujetos sociales, tiene como objeto de estudio al propio quehacer que han construido. Producir otras epistemes favorece que, al ampliar el horizonte de inteligibilidades, podamos también ampliar

el horizonte de posibilidades, que es el sentido del trabajo en este estudio (Santos, 2010). Esa ampliación ayuda a pensar que hay otras historias y otros modos de entender y de construir la utopía, la cual recupera el optimismo que resulta del encuentro de múltiples historias que intentamos recuperar aquí. Por eso, entendemos, al pensarlo desde este lugar, que lo que estamos indagando es acerca del sentido y la forma, de saber y de conocer dominante, y que necesitamos instalar luchas que son políticas y epistemológicas para deconstruir un modo de pensar que pareciera instalarse hegemónico, natural, y explicitar otros modos de entender las prácticas, las prácticas de formación y, en especial, esta multiterritorialidad que implica el plan de estudio. En la construcción tanto del currículum como de la organización de la universidad y de las escuelas, se busca responder a necesidades de las personas y de las organizaciones que transitan por esta formación, por eso hablamos de rupturas políticas y epistemológicas.

El trabajo investigativo en este estudio busca analizar cómo, de qué manera y con qué características se producen saberes que discuten este patrón dominante de saber y poder y ponen en tensión, descentran y discuten el sistema académico, el sistema de formación universitario, para iniciar una búsqueda, nuevas metodologías, nuevas epistemologías, nuevos currículos y para entender la formación. Cartografiar prácticas otras de conocimiento colabora en descubrir desde esa cartografía rutas del saber distintas que ayuden y que reorienten nuestro hacer, ser, sentir y pensar, y la construcción de alternativas en donde esas prácticas de conocimiento se lleven adelante. Hablamos de práctica de conocimiento porque el trabajo metodológico de este estudio se lleva adelante desde el campo del hacer, comprendiendo lo realizado en un par de asignaturas de la formación docente. Estas han implicado reconocer las relaciones de saber y poder, entender las interacciones en las que estamos involucradas, y nos están permitiendo dar cuenta, reflexivamente, de nuevas formas, de nuevas prácticas y de nuevas posiciones, analizando cómo y con quién lo hicimos, con qué y para qué lo hemos realizado.

Notas

(1) Doctora Humanidades y Artes con Mención en Ciencias de la Educación (UNR). Docente-investigadora categoría II (2009). Adjunta Regular de Práctica Curricular y Adjunta en Didáctica de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Directora del Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria. Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam. Editora Científica de la Revista del ICEII, *Praxis Educativa*. ISSN 0328-9702. Edulpam. Directora de Programa y Proyecto de investigación en relación a la formación docente.

Referencias bibliográficas

BRITZMAN, D. P. y GREENE, M. (2002). *Práctica de Marcas de la práctica: edición Revisada*. SUNY Prensa.
 CASTRO GÓMEZ, S. (2007). Deconlonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo

- de saberes. En S. Castro Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Siglo del Hombre Editores.
- DA SILVA, T. (1999). *Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica Editorial.
- DE SOUZA SILVA, J. (2010). La pedagogía de la pregunta y el “día después del desarrollo”. Hacia la educación contextualizada para construir el buen vivir en el mundo rural latinoamericano. *III Congreso Nacional de Educación Rural*, Medellín, Colombia. <http://www.porfiriojimenezrios.fin.ec/gallery/souza%20silva%20-%20pedagogia-de-la-pregunta%20y%20el%20dia%20despues%20del%20desarrollo.pdf>
- DIETZ, G. y MATEO CORTES, S. (2015). Entre culturas, entre saberes, entre poderes: la etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa. En X. Leyva, *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. Cooperativa editorial Retos.
- DUSSEL, E. (2000). *Ética de la Liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Trotta.
- ESCOBAR, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El Programa de Investigación Modernidad/colonialidad latinoamericana. *Tabula Rasa*, (1), 51-86.
- FANON, F. (1973). *Pieles negras, máscaras blancas*. Editorial Abraxas.
- FANON, F. (1983). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- FERNÁNDEZ MOUJAN, I. (2010). *Desde adentro. Etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América latina*. CEDET.
- FERRAÇO, C. (2007). As práticas teóricas de professores e professoras das escolas públicas ou sobre imagens em pesquisas com o cotidiano escolar. *Currículo sem Fronteiras*, 7(2), 78-92.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Tierra Nueva.
- FREIRE, P. (2005). *La educación como práctica de libertad*. Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- GLISSANT, É. (2005). *Introdução a uma poética da diversidade*. UFJF.
- GROSFOGUEL, R. y GÓMEZ CASTRO, S. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- GRUZINSKI, É. (1991). *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México Español S.XVI-XVIII*. Fondo de Cultura Económica.
- HAESBAERT, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura Representaciones Sociales*, 8(15), 9-42.
- LANDER, E. (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales*. Ediciones FACES-UCVUNESCO.
- LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata.
- MALDONADO-TORRES, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- MARTÍ, J. (1963). *Obras Completas*. Editorial Nacional de Cuba.
- MIGNOLO, W. (2008). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.
- MIGNOLO, W. (2008). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.

- OLIVERA, A. (2014). Etnografía decolonial con colectivos charrúas: reflexionando sobre interconocimientos. *Antropología Social y Cultural del Uruguay*, 12, 139-153.
- ORTIZ OCAÑA, A., ARIAS LÓPEZ, M. I. y PEDROZO CONEDO, Z. E. (2018a). *Decolonialidad de la educación: urgencia/emergencia de una pedagogía decolonial*. Universidad del Magdalena.
- ORTIZ OCAÑA, A., ARIAS LÓPEZ, M. I. y PEDROZO CONEDO, Z. E. (2018b). Metodología "otra" en la investigación social, humana y educativa: el hacer decolonial como proceso decolonizante. *Revista FAIA*, 7(30), 172-200.
- PINAR, W. F. (2014). *La teoría del currículo*. Narcea.
- QUIJANO, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 281-348). Ediciones FACES-UCVUNESCO.
- RODRIGUEZ, S. (1828). *Sociedades Americanas*. Biblioteca Ayacucho.
- ROMAO, J. (2007). Razones oprimidas. En Y. Velazco (Coord.), *Paulo Freire: praxis de la utopía y de la esperanza*. Universidad de Colima.
- SAID, E. (1996). *Cultura e imperialismo*. Anagrama.
- SANTOS, B. S. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. CLACSO.
- SANTOS, B. S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Editorial Trilce.
- SANTOS, B. S. (2015). Prólogo. En X. Leyva y J. Alonso, *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. Cooperativa editorial.
- RIBEIRO, D. (1978). *Os brasileiros: 1. Teoria do Brasil*. Vozes.
- STAVENHAGEN, R. (1971a). Cómo descolonizar las ciencias sociales. En *Sociología y subdesarrollo*. Nuestro Tiempo.
- Universidad Nacional de La Pampa. (2009). *Resolución 323-CS-2009: Plan de Estudio de la Carrera Profesorado en Geografía*.
- WALSH, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(48), 25-35.
- YUNI, J y Urbano, C. (2014). Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Brujas.