



Alejandro Gau

Consejo de Formación en Educación, Centro Regional de Profesores del Norte, CFE-CERP.

alejandrogaudemello@gmail.com

Carla Custodio

Consejo de Formación en Educación, Centro Regional de Profesores del Norte, CFE-CERP.

carlacustodiomarcelino@gmail.com

Mariana Franco

Consejo de Formación en Educación-Centro Regional de Profesores del Norte, CFE-CERP, Consejo de Educación Secundaria, CES.

francomariana@gmail.com

Historia Editorial

Recibido: 09/12/16
Aceptado: 10/06/17

Citación recomendada

GAU, Alejandro;
CUSTODIO, Carla;
FRANCO, Mariana (2017).
«Miradas educativas desde abajo y desde adentro»
En: InterCambios, Vol. 4,
nº1.

Miradas educativas desde abajo y desde adentro

Educational views from below and inside

Resumen

Para interpretar la frontera como un espacio de complejidades, dialécticas, encuentros y desencuentros se elabora un proyecto de investigación en ciencias sociales efectivizado por medio de un acuerdo con el Museo del Patrimonio Regional de la Intendencia de Rivera. Metodológicamente se propone la recolección, análisis y difusión de la cultura local mediante documentos escritos, impresos, fotográficos y orales como herramientas para la interpretación de las manifestaciones culturales de la región fronteriza.

Para la ejecución del proyecto se incluye la participación de estudiantes del Centro Regional de Profesores (CERP del Norte) como coproductores, en un sentido incluyente de los procesos de aprendizaje. Nos proponemos como equipo el inicio de un proceso de reflexión, con un profundo sentido crítico acerca del quiénes somos como sociedad fronteriza, o sea, abordar los procesos culturales.

Palabras claves:

Frontera, Identidades, Formación docente.

Abstract

To interpret the frontier as a space of complexities, dialectics, encounters and disagreements, a research project in the social sciences is made effective through an agreement with the Regional Heritage Museum of Rivera. Methodologically, it is proposed to collect, analyze and disseminate the local culture through written, printed, photographic and oral documents as tools for the interpretation of the cultural manifestations of the border region.

For the execution of the project the participation of students of Centro Regional de Profesores del Norte (CERP del Norte) as co-producers in an inclusive sense of the learning processes is included. We propose as a team the beginning of a process of reflection and with a deep critical sense about who we are as a border society, that is, to approach cultural processes.

Keywords:

Border, Identities, Teacher training.

Introducción

El presente artículo plantea una propuesta de innovación educativa en formación docente. Ella implica un acuerdo académico con características interinstitucionales y el inicio de una reflexión a partir de un proyecto que promueve la producción de conocimiento tomando como base la investigación académica en la región, y acerca de ella.

La primera parte plantea un acercamiento al problema: proponer investigación en formación docente y en la frontera uruguayo-brasileña, intentando aportar reflexiones desde ejes que vertebran tanto la frontera como el cambio educativo que proponemos. Es en el existir, o en lo que Zemelman (2007) define como el siendo de las comunidades, que se encuentra el centro-eje de lo que planteamos en tanto proyecto. En la relacionalidad entre la frontera y su siendo se construye la ecología fronteriza, o lo que damos en llamar ecología cultural de la frontera, objetivo epistémico del proyecto y clave de reflexión propuesta para el artículo. La segunda entrada que realizamos trata de explicar que, para que esta ecología cultural se produzca, para que la relacionalidad se haga operativa en términos analíticos, una opción es hacerlo mediante el estudio de lo vivencial, produciendo investigaciones que interpreten la frontera. La impronta interpretativa es un escenario a territorializar en el ámbito tanto de las ciencias sociales como de las instituciones educativas, porque falta una producción de conocimiento sistemática sobre esta frontera hecha desde la frontera por instituciones educativas insertas en ella. El proyecto que planteamos y que aquí exponemos en sus líneas maestras promueve un proceso de innovación educativa en una institución de formación docente ubicada en la frontera.

Nos referimos a 16 asignaturas en tres departamentos académicos, 6 docentes y un número aproximado de 80 estudiantes del CERP del Norte abocados en y a esta lógica de trabajo de investigaciones, seminarios-talleres, y

un currículo que les sirva como insumo, sin menoscabo del cumplimiento de los programas oficiales, con la transversalidad de la frontera como tema-problema.

1. El problema: la frontera en construcción teórica y metodológica a partir del inicio de un proceso de acción en investigación

La metodología del trabajo de investigación en Historia, Sociología e Idioma Español comienza a construirse tendiendo puentes mediante un acuerdo integrado con el Museo del Patrimonio Regional de la Intendencia de Rivera. Nos planteamos la recolección, el análisis y la difusión de la cultura local y regional a partir de documentos escritos, impresos, fotográficos y orales a través de lo que brinde el museo, como punto de arranque para nuevos reconocimientos, para la realización de los llamados trabajos de campo, es decir, para poner en marcha investigaciones en el plano académico.

Uno de los objetivos es recopilar e interpretar elementos que conforman la memoria local y la tradición de la frontera como entidades axiales en el proceso de formación inicial para los estudiantes de Sociología, Derecho, Historia e Idioma Español en el Centro Regional de Profesores del Norte en la ciudad de Rivera. Este proyecto resulta de la identificación de necesidades que tienen los estudiantes de Formación Docente en ciencias sociales así como en Idioma Español para acceder de forma práctica a los primeros rudimentos de la investigación académica en sus respectivas áreas de especialización, así como también el cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje en un contexto de crisis (Baronnet *et al.*, 2011; Bauman, 2005; Herrera, 2015; Naidorf *et al.*, 2010).

Pretendemos desde distintas miradas la construcción y el posterior análisis de un acervo documental, así como preservar el ya existente, y, como con-

secuencia, que este sea valorado por los estudiantes de Formación Docente. Se consideran elementos a recopilar y analizar: fotografías, libros editados, libros inéditos, artículos de prensa, artículos no publicados, historias transmitidas a través de la tradición oral, anécdotas, leyendas que compongan la ecología social, histórica y cultural de la zona de frontera.

Junto con las identidades buscamos descripciones de la frontera, a partir de una percepción como representación teórica de la frontera en tanto espacio contradictorio (Balibar, 2005; Mazzei, 2013), múltiple (Ortiz, 1998), transversal, poroso (Escobar, 2014), reticular (Mazzei, 2013). Abordamos el inicio de una reflexión desde la frontera, así como un accionar pedagógico crítico, autónomo y participativo, que tome en cuenta las características citadas, es decir, descripciones que nos remitan a reflexiones culturales, ya que eso es lo que interpretamos como innovación en educación.

Pero para incorporar el siendo es incuestionable la inclusión de las categorías, saberes y conocimientos de la comunidad (Escobar, 2014), y a partir de ello, desarrollar investigaciones que tomen en cuenta la relacionalidad respecto a lo que existe. Para definir el cómo de dicha relacionalidad se estudiará el problema, o sea, la frontera (vale decir, esta frontera) desde el aporte de las ciencias sociales en Formación Docente, a partir de una mirada, la académica, desde las muchas que se pueden tener. Sin embargo, en el horizonte no se pierde un objetivo último, el de ir más allá de lo disciplinar e incluirlo en la práctica, en el oficio del docente, en el que solo podemos ser si vamos siendo con lo comunitario. Para alcanzar tal meta, en siguientes etapas y como consecuencia del conocimiento generado, nos planteamos una intervención en la comunidad, la que solamente podrá darse a partir de la escucha como estilo (Lenkersdorf, 2008) hacia la/s propia/s comunidad/es fronteriza/s. La aludida relacionalidad tiene como soporte filosófico la crítica al antropocentrismo, al androcentrismo y al

logocentrismo (Rivera *et al.*, 2016) como forma de lograr una suerte de giro en los propios procesos educativos del estudiante de Formación Docente. Empero, dichos procesos de cambio no se plantean solamente hacia los estudiantes, sino también hacia los docentes, para conformar una lógica inclusiva, una suerte de nosotros de aprendizaje. En términos prácticos implica que ambos actores se mueven, estudian, investigan la frontera como problema, organizan actividades extracurriculares, etcétera. En concreto, estamos en el inicio de un proceso que ha puesto en marcha más de 30 investigaciones, tanto de estudiantes como de profesores, sobre dicho problema en las áreas de ciencias sociales e Idioma Español, y como forma de complementar, completar y propiciar mejores aprendizajes situados.

En este caso el cambio es definido en la transversalidad de la frontera, no solamente en la investigación académica, sino también en el hecho de que la transversalidad se aplica además en la evaluación, con un perfil procesual, es decir, un proceso que se conforma a lo largo del año, porque las distintas evaluaciones apuntan a evaluar el mismo proceso de investigación, entendido en etapas. La relacionalidad queda caracterizada en ese modelo de siendo, adecuado a la realidad institucional, local y regional, o sea, a los tiempos pedagógicos, para empezar a mirar al quiénes somos. La crítica a los centrismos se explica por un lado en las distintas temáticas que se eligen como abordajes para las diferentes investigaciones, ya que la condición es que sean acerca de la frontera, entendiéndola como un conjunto de manifestaciones culturales a lo largo del tiempo y en un espacio no reducido a las ciudades de Rivera-Livramento, o al ámbito urbano, porque implica y busca también explicar lo rural, así como tampoco se ciñe al área delimitada por los gobiernos ya de Brasil o de Uruguay, que circunscriben el espacio a la «faixa de fronteira» (Ley 6.634, 1979), que supone una extensión aproximada de 150 kilómetros, que toma en cuenta el Estado de Bra-

sil, o a la noción aún más específica y lineal, la de límite que rige para el caso del Estado uruguayo.

También los centrismos necesitan, y nos planteamos criticarlos desde el aula, en un cambio que se considera necesario en las estrategias pedagógicas, en el estilo de aprendizaje y de enseñanza, en la identificación de un nuevo locus que reconozca la idiosincrasia fronteriza como un aporte necesario para una educación que aborde las aristas locales y regionales, sin perder de vista que vivimos en un contexto global, en una nueva etapa de dominación (Boito, 2012; Camarena y Gilabert, 2010; Fals Borda, 2015; Harvey, 1990), en esta y en todas las fronteras. La frontera aparece pues como algo móvil, flexible y multiforme, como un espacio de complejidades (Morin, 1998) que trasciende los acotados conceptos éticos, pues es un conjunto de relaciones espaciales, de redes, de estrategias y estilos, de tácticas y simbolismos como emplazamientos (Foucault, 1967) de fuertes contradicciones, de lucha, de dominaciones y desigualdades (Fernandes, 2008), más allá de la noción de frontera como espacio abierto, como cruce (Mazzei, 2013) o como espacio peculiar (Bentancor, 2009), o como un hecho político, militar, fiscal o financiero (Santos, 2006).

El planteo crítico pasa por la identificación y producción de prácticas autonómicas como ejemplos emergentes de una reconceptualización de lo político en que la noción central es la de proceso (Baronnet *et al.*, 2011). Adentrarse en la vida de la frontera es la estrategia a seguir, y una forma de hacerlo es mediante la intervención en proyectos de la propia frontera, acercando el aula a la comunidad, no como un epifenómeno, sino como un eje en los procesos de aprendizaje.

La síntesis es parte de la búsqueda de una ecología cultural de frontera sin universales, sin las hegemonías de lo regional o de los localismos, intentando evitar los sociocentrismos en los procesos de investigación, los modismos pedagógicos, los re-conocimientos mercadotécnicos, o las prácticas

individualistas que tanto caracterizan a las instituciones educativas, e incluso la vida en la frontera. La reflexión se hace operativa a partir de una crítica de los saberes y prácticas mediante un análisis interpretativo de la vida de los pueblos de lo que se ha dado en llamar frontera, y desde múltiples lugares a través de las condiciones ecológicas y simbólicas de los imaginarios culturales (Rivera *et al.*, 2016), de los habitus en la producción y en las relaciones sociales, para así identificar los conflictos, las relaciones de poder en los procesos de territorialización de la ontología de la vida (Rivera *et al.*, 2016), en las tácticas y técnicas de elaboración de la supuesta peculiaridad fronteriza (Bentancor, 2009), para así re-conocernos.

Tomamos muy en cuenta la afirmación de que los sujetos y los objetos, o sea, lo vivo, son parte integrante de un pluriverso siempre cambiante en el que la experiencia coemerge (Escobar, 2014), para así entrever e identificar el momento en que la ecología de frontera encontraría su oikos, ahí donde habitan las vivencias, en el siendo de la/s frontera/s. Este es el sentido hipotético del trabajo que nos planteamos, y es además, también, la explicación del cambio pedagógico pensado, en el que la praxis siempre situada es una opción política en los discursos a construir. La frontera no es una, sino muchas.

Esto significa que el trabajo de investigación y sus consecuentes proyectos de extensión epistemológicamente habitarán en los bordes, porque así se podrían identificar las relaciones en redes (Mazzei, 2013), las vicisitudes de la/s vida/s que se teje/n en la/s frontera/s. Inspirados en la metáfora de la libre circulación (Mazzei, 2013) incorporamos el trabajo de campo en los proyectos de investigación. No partimos de una concepción hegemónica de frontera, no tenemos un *a priori* de la frontera, ni tampoco poseemos una concepción apriorística de la educación, del cambio educativo o de la educación en la zona de frontera, tan solamente porque partir de definiciones informa, define una

noción que tendrá que ser el resultado del propio proceso y de su carácter autopoietico. La contradicción es parte del escenario en el que empezamos a pensar y a movernos.

Implica entre otras cosas manejar, como sostiene Rodríguez (2013), un concepto no «reduccionista» de lo pedagógico (p. 26) en el que lo educativo se entiende como un fenómeno incluido en todo el sistema social y económico. En este sentido la construcción de hegemonías permea lo pedagógico, permitiendo que se comprenda a los propios sistemas educativos latinoamericanos articulados a las luchas que consolidan al Estado nación (Rodríguez, 2013). La frontera es un espacio que convive con esas dialécticas y contradicciones sociales.

Consideramos que el espacio del aula necesita ser permeado, desnaturalizando la hegemonía epistémica hasta ahora consolidada y naturalizada. Esta afirmación es deudora de la larga tradición de pedagogos latinoamericanos como Freire (2005), quien sostenía que era a través de la palabra que el hombre encontraba su humanidad, y era junto al «oprimido» el camino necesario para que la pedagogía encontrara su significado. Precisamente una pedagogía que transite por la vida misma «y no sobre papel impreso» (Tamayo, 2003: 2) como forma de comprender una educación sintiente.

2. Apuntes para la discusión

Producir para reflexionar, actuar para pensar y viceversa, salir del aula para estar en ella de otra manera, conocer para re-conocernos son objetivos a construir, no son pre-concepciones de un plan pre-meditado. No partimos de la diferencia como el único apunte de la diversidad cultural, porque además, la diferencia es portadora de sentido simbólico e histórico (Ortiz, 1998), es decir, no es determinante que busquemos lo distinto que es vivir en la frontera, sino el sentido histórico de la vida en la frontera que configura

su ecología cultural, y el cambio educativo propugnado desde la necesidad pre-sentida en tiempo presente.

En el CERP del Norte los docentes que conformamos el grupo de investigación en estudios de frontera partimos de una idea significativa, la autonomización del saber en tanto ejemplo de un espacio de frontera (Ortiz, 1998), como un derecho y una obligación intelectual de un profesorado inmerso en un contexto de crisis, como un derecho de la comunidad que puede y debe ser escuchada. En el territorio fronterizo se enfatizan las cercanías, suelo para la «afirmación de identidades colectivas» (Mazzei, 2013: 65) y campo de estudio para «vecindades entre sociedades separadas por soberanías nacionales» (Mazzei, 2013: 67) a lo largo del tiempo, porque tal vez la frontera es más rica conceptualmente que el límite, porque es abierta, integracionista e interactúa (Bentancor, 2009) desde sus bordes, porque es un espacio enfrente a otros espacios.

En esa última característica radica su aspecto vivencial; de, y por ende, desde la existencia y la temporalidad se atisba teóricamente otra característica, la contradicción. Entre ambas la descripción se haría posible. En términos fácticos, es decir, en el sentido pedagógico que connota la aplicación del proyecto-trabajo de cooperación con el Museo del Patrimonio Regional, de los acuerdos que comienzan a gestarse a escala interinstitucional, de los más de 30 trabajos de investigación que comienzan hoy su camino, de los docentes, de los seminarios-talleres, y de las asignaturas que empiezan el juego de la innovación educativa, la descripción deriva de lo que produzcan los propios trabajos. Será a través de ellos, de lo que el proyecto construya, que la frontera se irá desvelando en un sentido propiamente performativo.

La actitud crítica insta a pensar metodologías como la reconstelación y la catacresis (Spivak, 1998), es decir, el uso estratégico de categorías analíticas recontextualizadas, porque el que interpreta busca «efectos de verdad» (Castro Gómez, 1998: 14). Necesita-

mos escribir nuestras historias para ir preguntándonos acerca de qué efectos de verdad acerca de la frontera, de la educación, de la sociedad vamos a encontrar. Esos efectos de verdad son consecuencia del obrar humano, en este caso, la realidad fronteriza, observada y descrita desde la externalidad (Zemelman, 2007), de un darse en términos comunitarios y culturales para encontrar su siendo (Zemelman, 2007). La matriz del cambio es un dato para la base teórica a establecer, como también para el análisis socio-cultural de la/s frontera/s. Si por un lado se ubica lo deontológico y por otro, la facticidad de la conducta, entonces el modelo de abordaje metodológico será a través de la identificación de la tensión entre ambos; y el espacio que se abre será el espacio de la propia reflexión, y sería la forma en que podríamos potenciar la realidad humana, la construcción del/los sujeto/s a través de su siempre siendo. Nuestra propuesta es un abrirse a la incertidumbre, para superar los absolutos asociados a los universales de la ciencia social oficial, de la Formación Docente cargada de un criollismo casi decimonónico, in-estabilizando la estabilidad del pensamiento que arbitra la formación de profesores según un diagnóstico por nosotros identificado como incoherente: la formación docente en un centro regional que nunca apuntó a la identificación, construcción y reflexión de lo regional, porque el Centro Regional de Profesores del Norte ha sido hegemónicamente regional en su aporte al mercado de trabajo, ofreciendo mano de obra para la región, pero sin un pensar o producción académica, así como tampoco interviniendo regionalmente a nivel comunitario. Afrontar la precariedad de la condición educativa, de la institución, a través de un rescate del sujeto fronterizo es parte constitutiva de la ecología cultural fronteriza. Las vidas son un misterio que nos planteamos des-velar de a poco.

La frontera estudiada para ser interpretada a través de sus manifestaciones culturales en los trabajos de inves-

tigación por estudiantes de Formación Docente, a través del derrotero de instancias interinstitucionales, bajo el signo de la escucha (Lenkersdorf, 2008) de las comunidades y la reconstrucción de sus historias busca, además de re-escribir la historiografía nacional, re-conformar nuevos argumentos. En este sentido, como argumento preponderante el tema del lenguaje oficia como un hilo conductor, porque el lenguaje conforma posibilidades (Zemelman, 2007) de metaforizar, de plantear/nos opciones y de re-conocerlas. Identificar lenguajes para la educación, para las ciencias sociales, para la formación docente a través y a partir del lenguaje de frontera, tomándolo como un proceso en constante cambio y contradicción es contra-decir lo hegemónico, es conformar innovación educativa, es producir catacresis y re-constelaciones (Spivak, 1998).

La catacresis en el equipo de estudios de frontera se entiende mediante la activación de un proceso de escuchas y articulaciones con el entorno. Como postura pedagógica la educación necesita, como dicen los zapatistas, embarrarse, ser creativa, digna y autónoma. Para ello llegar a las comunidades y no que las comunidades lleguen. Es necesario que la escuela vaya a las comunidades. Para tal acción, la noción es propiamente pragmática, muy semejante a las realizadas por Freire y Fals Borda en los años 60, pero en un contexto político, social e ideológico muy diferente. Hoy se necesitan otras tácticas. El equipo en estudios de frontera se aboca a iniciar ese camino cuyo andar es en definitiva un conjunto de andares. Concretamente las acciones que estamos emprendiendo desde inicios del 2017 con un sentido de articulación pedagógica buscan generar diálogos transdisciplinarios con comunidades tanto urbanas como rurales. Generamos investigaciones en la región de frontera, empezamos a producir audiovisuales, programas de radio, encuentros con vecinos, escribimos artículos académicos, nos presentamos en congresos, activamos clases abiertas, etcétera.

Nada inédito, sin embargo todas las acciones atravesadas por una misma postura epistemológica, la del acercamiento a la comunidad, la de empezar a aprender a escuchar, devolviéndole a la comunidad no solamente en términos de socialización de los trabajos, sino permeando en el aula los contenidos, así como las reflexiones de las prácticas culturales de la frontera.

Un tema central que sobrevuela lo dicho es el de la libertad, entendiéndola como la capacidad para realizar nuestros proyectos, nuestras ideas, nuestras exigencias, por lo tanto quepa la pregunta de cómo ejercer y actuar educativamente en un marco tan poco halagüeño y centralizado en términos sociales. No importan tanto las respuestas, sino la capacidad de generar preguntas para conocernos como grupos, como entramado social, para también conocer mejor la educación como un fenómeno social, y a pesar del marco, poder actuar. Así se reorganizaría la producción de conocimiento (investigación) en una epistemología fronteriza «incorporada a las historias locales, (que) encuentra su lugar en el conocimiento desincorporado de los diseños globales en ciencias sociales» (Castro Gómez, 1998: 44).

Debemos buscar un espacio de reflexión y retroalimentación como una opción para la extensión de mañana y la producción de conocimiento de hoy, incluso como modos (sin modelos o moldes) de construcción de ciudadanía a proponer desde la interacción comunitaria. Dos objetivos que serían, además, dos características del camino epistemológico: el pensamiento crítico y el pensamiento alternativo. Las afirmaciones de identidad son posibles a partir de las exigencias éticas y estas descansan en una postura política de empoderamiento por los actores locales. El nuevo juego de la construcción de las identidades nos ofrece la posibilidad de construir un lenguaje poético-político en el que el centro esté en la periferia, en el que el poder no sea el eje, sino la poesía de la vida cotidiana en la poiesis simbólica de la vida de frontera. Frontera

en tanto borde, borde en tanto gozne. Esta es una idea muy potente para desde ella definir de una manera diferente qué es lo que se entiende por extensión e investigación, lo que podría ser una indefinición en el sentido del tiempo. La extensión, creemos, a diferencia de la investigación, no puede quedarse en una posición estética, sino que además exige una postura social, también presente en la investigación, pero, además, política, en el sentido más dinámico de la palabra. Ambas son momentos.

Quizás un espacio a territorializar en el ambiente de las ciencias sociales, así como también en el de la educación como fenómeno social, es el de construir una nueva sensibilidad preguntándonos si es posible construir una afectividad plena como desafío para una educación otra, una sensibilidad en los bordes de la academia, en las fronteras del espacio y del pensamiento, desafío todavía pendiente para la construcción de sociedades verdaderamente libres e igualitarias (Camarena y Gilbert, 2010). No habrá justicia global ni local, nacional o regional sin una justicia cognitiva construida «a partir de la imaginación epistemológica» (De Sousa Santos, 2006). El escenario que podría estar permitiendo el acercamiento a esa imaginación es el de la escucha cultural y epistémica.

La educación cumple un rol clave en todos esos procesos. Los trabajos versan acerca del dolor social, de las resistencias, de las tácticas de sobrevivencia, de los discursos que se gestan en los hiatos entre el poder y las frustraciones, del disfrute como problemáticas sociohistóricas en tanto búsquedas para cuestionarnos desde nosotros mismos y desde las prácticas disruptivas en el actual escenario de dominación neocolonial, mirando también y necesariamente hacia atrás. En las tramas es donde se construyen un pensamiento y obrar críticos, y es en sus cruces donde se hace posible la reconstrucción de las narraciones, y en ellas es que los sujetos se ubican como protagonistas de una historia aún por escribirse.

Referencias bibliográficas

- AA. VV. (s. f.). *Sembrando mi tierra de futuro. Comunicación, planificación y gestión para el desarrollo local*. Ediciones de la Unidad de Prácticas y Producción de Conocimiento. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- BALIBAR, É. (2005). *Violencias, identidades y civilidad. Para una cultura política global*. Barcelona: Éditions Galilée.
- BARONNET, B.; MORA, M. y STAHLER-SHOLK (coords.) (2011). *Luchas «muy otras». Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado el 26 de junio de 2016 de <<http://zapatismoyautonomia.wordpress.com>>.
- BAUMAN, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- BENTANCOR, G. (2009). *Rivera-Livramento: una frontera diferente*. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL.
- BOITO, M. E. (2012). *Solidaridad/es y crueldad/es de clase. El «orden solidario» como mandato transclasista y la emergencia de figuras de la crueldad*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.
- BOLTANSKI, L. y CHIAPELLO, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- CAMARENA, M. y GILBERT, C. (coords.) (2010). *Amor y poder. Replanteamientos esenciales de la época actual*. México: Universidad Intercultural de Chiapas. Razón a Acción, AC.
- CASTRO-GÓMEZ, S. y MENDIETA, E. (1998). *Teorías sin disciplina (Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*. México: Edición Miguel Ángel Porrúa.
- CHARTIER, R. (2005). *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*. México: Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, Unidad de Post Grado. Recuperado el 13 de junio de 2017 de <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Conocer%20desde%20el%20Sur_Lima_2006.pdf>
- DISEÑO CURRICULAR CENTRO REGIONALES DE PROFESORES 2005 (2004). Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central. Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa. Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente. Octubre de 2004. Recuperado el 18 de junio de 2016 de <<http://cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/planes-vigentes-para-profesorado/42-planes-y-programas/profesorado/374-plan-2005-cerp>>.
- ESCOBAR, A. (2014). *Desde abajo, por la izquierda, y con la tierra. La diferencia de Abya Yala-Afro-Latino-América*. Recuperado el 26 de mayo de 2016 de <<http://pueblosencamino.org/?p=2213>>.
- FALS BORDA, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- FERNANDES, F. (2008). *Dominación y desigualdad: el dilema social latinoamericano*. Bogotá D. C.: Siglo del Hombre Editores.
- FOUCAULT, M. (1967). De los espacios otros. Conferencia pronunciada en el Círculo de Estudios Arquitectónicos, el 14 de marzo de 1967. *Architecture, Mouvement, Continuité*, n. ° 5, octubre de 1984, 46-49.
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogía do oprimido*. México DE, México: Siglo Veintiuno Editores. Recuperado el 13 de junio de 2017 de <<https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>>.
- HAESBAERT, R. (2004). *O mito da desterritorialização: do «fim dos territórios» a multi-territorialidade*. Rio de Janeiro: Editorial Bertrand Brasil.
- HARVEY, D. (1990). *La condición de la postmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- HERRERA, A. (2015). *Ciencia y política en América Latina*. Argentina: Ediciones Biblioteca Nacional.
- JARA, O. (s. f.). *Cómo analizar la realidad para transformarla*.
- LEI 6.634, de 2 de maio de 1979. Recuperado el 21 de junio de 2016 de <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%206.634-1979?OpenDocument>.
- LENKERSDORF, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. México: Plaza y Valdés Editores.
- LÍMITES CON BRASIL. Servicio Geográfico Militar del Uruguay. Recuperado el 13 de junio de 2016 de <<http://www.sgm.gub.uy/index.php/informacion-territorial/limites-con-brasil>>.
- MARTÍNEZ, R. y FERNÁNDEZ, A. (s. f.). Árbol de problema y áreas de intervención. Metodologías e instrumentos para la formulación, evaluación y monitoreo de programas sociales. COMFAMA, CEPAL.
- MAZZEI, E. (2013). *Fronteras que nos unen y límites que nos separan*. Uruguay: Imprenta CBA.
- MORIN, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- NAIDORF, J.; MARTINETTO, A. B.; STURNIOLO, S. A. y ARMELLA, J. (2010). Reflexiones sobre el rol de los intelectuales en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18 (25). Recuperado el 13 de junio de 2016 de <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/730>>.
- NÚÑEZ, C. (s. f.). *El punto de partida y el punto de entrada*. Escuela Metodológica Nacional. Recuperado el 04 de junio de 2016 de <<https://dalbandhassan.files.wordpress.com/2011/04/fragmentos-carlos-nc3bac3b1ez-educar-para-transformar.pdf>>.

- ORTIZ, R. (1998). *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Colombia: TM Editores.
- PLANES Y PROGRAMAS VIGENTES EN EL SISTEMA EDUCATIVO URUGUAYO. Recuperado el 15 de mayo de 2016 de <http://www.cfe.edu.uy/>.
- <http://cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/planes-vigentes-para-profesorado>
- <http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/planes-vigentes-para-profesorado/43-planes-y-programas/profesorado-1986/389-educacion-civica-derecho-sociologia>
- <http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/planes-vigentes-para-profesorado/43-planes-y-programas/profesorado-1986/725-filosofia>
- <http://cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/planes-vigentes-para-profesorado/43-planes-y-programas/profesorado-1986/727-historia>
- <http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/planes-vigentes-para-profesorado/43-planes-y-programas/profesorado-1986/384-idioma-espanol>
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. Recuperado el 21 de mayo de 2016 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6634.htm.
- RIVERA CUSICANQUI, S.; DOMINGUES, J.; ESCOBAR, A. y LEFF, E. (2016). Debate sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana. *Cuestiones de Sociología*. Recuperado el 17 de junio de 2016 de <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn14a09>.
- RODRÍGUEZ, L. (dir.). (2013). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires: APPEAL. Recuperado el 13 de junio de 2017 de <http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/UNIDAD%2014%20-%20Educaci%C3%B3n%20Popular.pdf>.
- SANTOS, M. (2006). *A natureza do espaço: técnica, razão e emoção* (4.ª ed., 2.ª re.). San Pablo: Editora da Universidade de São Paulo.
- SENNETT, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- SISTEMA ÚNICO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE. Sistema Nacional de Formación Docente 2008. Documento final. Recuperado el 19 de mayo de 2016 de <http://cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/plan-nacional-integrado-de-f-d-2008>.
- SPIVAK, G. Ch. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius*, 3 (6), 175-235. En *Memoria Académica*. Recuperado El 23 de mayo de 2016, de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf.
- TAMAYO, F. (2003). *Creación de la pedagogía nacional*. Biblioteca Virtual Universal. Editorial del Cardo. Recuperado el 13 de junio de 2017 de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/1288.pdf>.
- ZEMELMAN, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona: Anthropos.