

Reflexiones y aportes de la teoría decolonial y las epistemologías del sur a las pedagogías otras

Kelly Johana López Ramírez

Egresada de la licenciatura en Educación Especial de la UPN

Introducción

Incomodarse con esta realidad es dar cuenta que se habita en un campo en disputa, tensionar las bases conceptuales que nos han construido, formado, normalizado y razonado como personas, nos devela un futuro de angustia e incertidumbre; así, proporcionar otras formas de reconocernos en comunidad nos invita a realizar reflexiones colectivas. Deconstruirnos no es sencillo, pues implica estar en un constante movimiento (Henaó, 2016), en el cual se articulan ideas que se relacionan con quienes interactúan en un espacio y tiempo determinado y nos configuran en la colectividad y la particularidad.

Interpelar los pisos discursivos que imponen unos marcos normativos homogéneos, en los cuales se mueven nuestras realidades es una apuesta descolonial, como lo menciona Sousa Santos (2019), es vivir un giro epistémico. Por esto, el presente ensayo resaltaré los aportes relevantes de la teoría descolonial y las epistemologías del sur desde una perspectiva del pensamiento crítico latinoamericano hacia las pedagogías otras, las cuales visibilizan, nutren y tejen las otras formas de ser/estar en el mismo mundo.

Y entonces... ¿qué es lo descolonial o decolonial?

Para hablar de la perspectiva decolonial o de(s) colonial¹ es imperante hablar de colonialidad y dominación colonial, como lo menciona Quijano (2014). La colonialidad, como proceso de invasión por parte del mundo occidental a América, impuso un orden social basado, en un inicio, en las diferencias biológicas, de allí la aparición de la categoría de raza, la cual configura una relación asimétrica entre “conquistadores y conquistados”. Esta es la base para mantener una dominación basada en prácticas de opresión y violencia durante la colonización.

La imposición de un pensamiento eurocéntrico surge a partir de la colonización como proyecto de modernidad, como lo expone Castro (2000), “la existencia de una instancia central a partir de la cual son dispensados y coordinados los mecanismos de control sobre el mundo natural y social” (p. 89). En este sentido, la instancia central de poder vendría organizada en esquemas políticos, culturales, sociales, económicos y simbólicos constituyendo un orden y regulación social y, así, el mundo occidental se consagró como el único modo de conocer y el cuerpo será asemejado a la funcionalidad de las máquinas. De este modo, desde el siglo XVIII, se han exterminado los saberes, cultura, costumbres, sentires y otras formas de relación de los territorios colonizados (Hidalgo, 2016).

.....
1 En la literatura del pensamiento crítico latinoamericano se enuncia la descolonización/descolonial y, al mismo tiempo, la decolonialidad/decolonial, las cuales se pueden encontrar durante el artículo con la misma intención de enmarcar la necesidad de desprendimiento del mundo eurocéntrico y anglosajón.

La dominación colonial se tradujo, entonces, en instituciones estatales las cuales ejercen saber/control/poder sobre los cuerpos y mentes de los colonizados (Henaó, 2016). Estos discursos se mantienen por el privilegio epistémico de la cientificidad y la academia para determinar cuáles son los valores, prácticas y funciones dentro la sociedad; por tanto, es oportuno precisar que la clasificación basada en la raza posicionó unos conocimientos del hombre blanco europeo como ecuaníme en los territorios y, por ende, el poder fue ejercido por el hombre con privilegios de raza y los demás fueron subordinados a su saber/ser.

Cabe resaltar que el mundo colonizado se encuentra dividido en dos y, como lo argumenta Fanon (1963), “[l]a zona habitada por los colonizados no es complementaria de la zona habitada por los colonos” (p. 18). Por tanto, las acciones colectivas que se gestan en la zona de los colonizados conllevan luchas y resistencia al sistema dominante. La decolonialidad, en Latinoamérica, representa entonces un desprendimiento de las estructuras de la modernidad, sus prejuicios y modelos conceptuales unívocos que se reproducen en instituciones como: la escuela, los centros, las cárceles, los hospitales, entre otras, pero en donde también habitan personas que reconocen sus privilegios basados en las intersecciones de su vida social, política, académica, económica, entre otras, las cuales contribuyen a tejer realidades otras para habitar caminos, territorios, fronteras y escenarios con perspectiva decolonial.

Así, la decolonialidad, como proyecto, pretende “figurar como el desprendimiento de los dos discursos principales de occidente” (Rincón *et ál.*, 2015, p. 81); como base para repensarnos desde el sur, la decolonialidad permite el resurgimiento de otras formas de habitar, vivir y coexistir en un determinado territorio, en donde la perspectiva global y las prácticas interculturales aportan al buen vivir como conceptos externos a la modernidad, ya que “adquiere un significado político cuando es entendido como una crítica y alternativa de desarrollo” (Gaytán, 2018, p. 29).

Por esto, la perspectiva decolonial, como lo menciona Walsh, es “señalar y provocar un posicionamiento —una postura y actitud continua— de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar ‘lugares’ de exterioridad y construcciones alternativas” (2009, pp. 14-15). Allí, las construcciones alternas de otras pedagogías en los territorios crean las condiciones para las realidades emergentes en escenarios como la escuela.

En consecuencia, el aporte desde la decolonialidad orienta y acompaña un pensamiento otro/insurgente en el devenir de los territorios habitados. Descolonizar la discapacidad medicalizada y patologizada, impuesta desde el modelo médico-rehabilitador y con un valor agregado generado por el modelo social de la discapacidad, invita con gritos de indignación una dignificación, reconocimiento y visibilización por medio de las pedagogías decoloniales. Como lo expone Walsh (2017):

[la] pedagogía decolonial orientada hacia el nombramiento, visibilización y comprensión del problema como realidad estructural y psicoexistencial racial/colonial, y hacia el accionar transformativo de dicha realidad. Aquí el enlace entre lo pedagógico y lo decolonial, sustentado en lo que Fanon llamó el “accional”, queda evidenciado. (p. 39)

¿De qué hablamos cuando mencionamos las epistemologías del sur?

Entretejer las realidades que preceden un entramado de imposiciones culturales, económicas, políticas, sociales, simbólicas, morales y pedagógicas exige un distanciamiento del pensamiento crítico eurocéntrico e incluso anglosajón, ya que el orden mundial del sistema capitalista se agota y deja entre ver “que la diversidad de la experiencia mundial es inagotable y, por lo tanto, no puede ser explicada por una única teoría general” (Sousa Santos, 2018, p. 28). Por tanto, las epistemologías del sur en el siguiente apartado

se refieren a la producción y validación de los conocimientos anclados en las experiencias de resistencia de todos los grupos sociales que sistemáticamente han sufrido la injusticia, la opresión y la destrucción causada por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. (Sousa Santos, 2018, pp. 28-29)

En consecuencia, como lo expresa Torres (2017), es importante iniciar con desaprender lo impuesto, dar paso a otras a formas de vivir en un espacio/tiempo que afiance la apropiación de los saberes y los conocimientos de una forma otra, de encontrar la autenticidad de las personas que vivimos o no en las fronteras y repensar que

[n]uestra naturaleza nos hace semejantes en cuanto a nuestra condición humana, aunque seamos conscientes de que una de las grandes riquezas a la hora de co-existir en un contexto determinado, es el hecho de ser habitado por la diversidad humana. (p. 60)

Por esto, coexistir implica una lucha y resistencia constante a la opresión, desigualdad, segregación, discriminación y violencia del sistema económico, político, cultural y social. Como lo plantea Sousa Santos (2019), es una tarea colectiva que reinterpreta y visibiliza los conocimientos y saberes de los grupos, colectivos, comunidades o personas que han habitado la frontera del mismo mundo, ya que no solo habrá un tipo de conocimiento universal impuesto por una cultura que se denomina desarrollada, sino por el contrario se analiza el campo pragmático, semántico y sintáctico de donde emergen las epistemologías del sur, la cual reclama su saber como propio, válido y situado.

Uno de los componentes de las epistemologías del sur, estrechamente relacionado a las pedagogías otras, es el efecto autorreflexivo del que emergen

para “representar al mundo como propio y cómo transformarlo de acuerdo a sus propias prioridades después de tanta expropiación y violencia” (Sousa Santos, 2018, p. 38). De tal forma que las “luchas de descolonización que aún requieren de un aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje, de la acción, la creación y la intervención” (Walsh, 2017, p. 16) reinventen las pedagogías en el territorio que reflexione colectivamente.

Cabe anotar que vivimos en un tiempo de descentramientos de las formas de enunciación, ya que las resistencias de activistas sociales y académicos develan, cada vez con más fuerza, otras formas de ser/estar/hacer en el mismo mundo. Como lo menciona Mignolo (2015) la toma de conciencia del lugar geopolítico habitado determina la “transformación radial de la epistemología, al llamar la atención entre espacios geográficos y localizaciones epistemológicas” (p. 120). Por tanto, la toma de conciencia inserta la voz del ser que habita, de quien apropia las experiencias locales y las evoca en contrahegemonía al sistema que se agrieta, cada vez más por el “conflicto fronterizo entre historias locales y diseños globales” (p. 123).

De hecho, vale la pena mencionar lo que Sousa Santos (2019) interpreta sobre el campo de acción de las epistemologías de sur, ya que, si bien estas acogen las instituciones, no se limitan solo a ellas, pues estas epistemologías combinan tanto prácticas institucionales como extrainstitucionales. Las políticas, que surgen de las epistemologías del sur, serían modos de conocer y validar conocimientos, y, al igual que las epistemologías de las cuales se desprenden, tendrán lugar en las instituciones y fuera de ellas, en los parlamentos, gobiernos y sistemas judiciales o en las calles, plazas y redes sociales. Se verán tanto en la formalidad como en la informalidad.

¿Por qué necesitamos las pedagogías otras?

Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vida distintos.

WALSH, ENTRETEJIENDO LO PEDAGÓGICO Y LO DECOLONIAL

Las pedagogías otras son aquellas que reconecte los cuerpos al territorio local y ancestral, que develen lógicas otras para comprender fenómenos socio-culturales, pedagogías que no estén basadas en la razón/lógica occidental. Como plantean diferentes autores, hay una necesidad urgente de prácticas que visibilicen y reivindiquen a las personas, colectivos o grupos históricamente excluidos, segregados y oprimidos:

Una apuesta por la reconexión espiritual, epistémica, social, económica y política entre los “TerritorioSCuerpo” y los “CuerpoSMemoria” fragmentados y descompuestos por el horror de la guerra, cuya restauración no puede ser abordada sólo desde la psicologización y la labor psicosocial del Estado, sino, que llama con urgencia el rol protagonista de la educación y la articulación entre las diferentes áreas del conocimiento (Parra y Gutiérrez, 2019, p. 133)

Pedagogías del *sumak kawsay*² o “buen vivir” que nutran las prácticas de reconocimiento humano y alimenten de sentido común las interacciones entre los miembros de un mismo territorio. En diálogo con Fabio Torres, se trata de pedagogías que nos inviten a “escuchar, reflexionar y preguntar” (2017, p. 53) a explorar en la diversidad del ser para encontrar(nos) en el desaprender y cultivar y apropiarse el aprendizaje; pero no estrictamente en la escuela como institución, sino en todos los escenarios posibles e inventados en donde el otro/los otros/nosotros se entrecruzan, encuentran y desencuentran. Son espacios en donde las pedagogías otras emergen con fuerza y significado, ejemplo de esto es el ejercicio pedagógico de reconexión identitaria diseñado con el pueblo

2 Politización del buen vivir en las comunidades indígenas, como desarrollo alternativo de la economía y política imperante.

kankuamo en la Guajira, Colombia, una pedagogía de la reconexión.³

Se trata de conversar de y en diferentes caminos pedagógicos para encontrarnos con “movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la proyección de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos, de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial” (Walsh, 2017, p. 16). Por esto, la urgencia de tensionar las bases de la modernidad dinámica e histórica que se instaura como universal y pregona los ideales del progreso y racionalidad univoca.

En consecuencia, nos encontramos con un escenario pedagógico amplio, reflexivo, en constante movimiento, que se encuentra con diferentes formas de relación, interacción y entendimiento con el otro en un mismo territorio o escenario determinado. Conversar con la biopedagogía implica una poética y, por ende, una armonía

que requiere de un mundo diferente y, para lograrlo, tal vez necesitamos escenarios educativos mediadores, innovadores, solidarios, espirituales, críticos, autónomos, esperanzadores y amorosos; comprometidos con la formación integral del ser humano, el cuidado, la protección y conservación de nuestro cosmos. (Devia, 2018, p. 183)

Desaprender y reaprender en el campo pedagógico se convierte en una constante para reorganizar conocimientos y saberes que emergen y toman relevancia en la medida en que se aprende a habitar y devela “una pedagogía encaminada a la vida que transita por el rompimiento de los principios epistemológicos lineales y mecanicistas, los cuales conducen a tener un continuo debate en los procesos de aprendizaje que se generan” (Devia, 2018, p. 184). Tanto en la escuela como en los escenarios privados y públicos en los cuales las personas tienen participación para coconstruir nodos de sentidos distintos, diferentes o diversos.

Un aspecto importante que mencionar en las pedagogías otras o del sur, como lo menciona Arpini (2018), es la traducción cultural, concepto que surge para el diálogo intercultural efectivo. Esta traducción cultural tendría el objetivo de poner los conocimientos de las diferentes culturas en un lenguaje simbólico que permita su codificación y la inteligibilidad de sus argumentos, lo cual posibilita la lectura del mundo desde la visión de los pueblos coloniales o excluidos, en búsqueda de un reaprendizaje y un reconocimiento identitario por parte del grupo dominante sobre esas culturas diferentes. No se trata de poder unificar esa diversidad, se trata de poder construir mejores canales para el diálogo intercultural.

Uno de los aspectos compartidos por las pedagogías otras es la reflexión colectiva y el tejido con el pensamiento crítico acerca de las problemáticas o fenómenos que se configuran en el sistema capitalista actual; por esto, autoras como Valencia *et al.*, (2019) mencionan que el reconocimiento de las dificultades que aquejan a las personas de grupos minoritarios debe considerar las intersecciones de género, ya que detrás del tema se configuran diferentes tabús y discriminaciones. Nos encontramos entonces ante un panorama pluridiverso, de acciones o maniobras que se deben ejecutar según las necesidades que emergen de manera individual o colectiva en las sociedades.

Desde la historia y, en parte, gracias a los grupos religiosos dominantes en la sociedad, se ha establecido lo “diferente” del grupo dominante como algo de lo que apartarse y perseguir hasta su desaparición. Anteriormente, eran grupos denominados como brujas, enfermos, locos, mujeres, negros, negras, indígenas, campesinos, pobres y discapacitados han sido segregados y evadidos, cosa que no se puede permitir si se quiere cambiar ese sistema

3 Propuesta pedagógica con sentido geopolítico con un desafío epistémico en la reconstrucción de la paz.

de significaciones donde los grupos diferentes son borrados, anulados y suprimidos.

De cualquier manera, las pedagogías otras agrietan el sistema capitalista que, como señala Lander (2000), para Latinoamérica el capitalismo “aparece en el nuevo milenio como la única forma de sociedad viable y por lo tanto como el horizonte posible para sueños de realización personal y esperanzas de redención colectivas” (p. 53). No obstante, las grietas son generadas por las luchas y resistencias en colectivo, como lo expresa Walsh (2017) el movimiento de otro modo y el pensamiento otro crea, inventa y construye otro-modo de relacionarnos en el territorio.

Consideraciones finales y tensiones

Las tensiones son cotidianas y más cuando se trata de relaciones y prácticas de reconocimiento, visibilización, lucha y resistencia en el escenario social-cultural, político y económico. Las prácticas de cuidado, juego, arte, lúdica quedan segregadas a una etapa de la vida y es allí donde las pedagogías otras se develan como insurgencia ante la sectorización de los saberes; por esto, una de las tensiones y consideraciones reflexivas tiene que ver con la relación entre la práctica y el saber pedagógico, de forma más puntual. Aquí se genera su propia definición de los aspectos a considerar cuando se habla del uno o del otro y se determina de forma bastante sucinta lo analizable a la hora de delimitar una práctica pedagógica y sus componentes. También vale la pena aclarar que, mientras una teoría tiene un carácter singular, el saber es más un concepto de pluralidad, que no busca definir de manera absoluta, sino que busca proporcionar un espacio donde se puedan construir tantas definiciones como un contexto necesite; además de

especificar que la práctica y el saber pedagógico son más bien dos elementos yuxtapuestos, en lugar de uno subordinado al otro.

Así mismo, las pedagogías otras están inmersas en el escenario cultural, en los diferentes territorios, diferentes grupos sociales o comunidades históricamente excluidas, las cuales ahora se pretende incluir, ¿incluidos en qué y por quién? Como lo expresó Anderson Henao en la clase “Teoría y contexto” de la maestría en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia, hay un espacio significativo en lo que denominamos exclusión/inclusión, es allí, en ese espacio, donde se crean las desigualdades, segregaciones, violencias y epistemicidio,⁴ una institucionalidad que abarca el poder/saber y deber ser en el trayecto de la vida. Una vida sin sentipensar, sin explorar o poder experimentar.

Otro de las tensiones que suscita las pedagogías otras es la relación de la interculturalidad para unos/unas vs. la interculturalidad para todos/as. Quizá uno de los principales problemas de la interculturalidad fue su origen, pues gran parte de la sociedad asumió que este modelo debía ser acogido, únicamente, por esas personas que tuvieran creencias, lenguas o prácticas diferentes al grupo social dominante; es decir, si yo pertenezco al grupo dominante los otros son quienes deben buscar adaptarse y aprender mis costumbres como lo plantea la interculturalidad funcional.

Sin embargo, desde la interculturalidad crítica se tiene el ideal de que la sociedad en su totalidad debe actuar en pro de la democracia cultural, no solo los grupos minoritarios, sino todos los ciudadanos y ciudadanas. Tarea bastante difícil, ya que hay grupos que ejercen resistencia a dicha igualdad, bien sea voluntaria o involuntariamente, pues no se puede negar

4 Definido por Sousa Santos (2018) como la destrucción masiva u ocultamiento por medio de las relaciones de poder/saber/ser del colonialismo europeo sobre los conocimientos propios de los pueblos, que a su vez generó un imperialismo cultural y la consecuente pérdida de experiencias cognitivas.

la existencia de un fuerte racismo en la sociedad, muchas veces encubierto por un discurso que defiende el mestizaje, que niega las diferencias culturales y ve como inadecuada toda introducción de aspectos relativos a diferentes grupos socioculturales en el currículo escolar afirmando que fragiliza la cultura común y la cohesión social. (Candau, 2013, p. 153)

Por último, el artículo aquí expuesto entretiene reflexiones, teorías que posicionan “las pedagogías como prácticas insurgentes que agrietan el sistema y la matriz antropocéntrica y heteropatriarcal del poder capitalista/moderno/colonial; pedagogías que posibilitan y construyen maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con” (Walsh, 2014, p. 14). Las pedagogías otras son un camino alternativo y enriquecedor de la cultura de la discapacidad y, en general, de la cultura en que participan con la construcción de saberes y conocimientos contextualizados, propios de las personas de un territorio y no impuestos por el proyecto de modernidad, acompañado de un monopolio cognitivo, cultural, político, social y económico.

Referencias

- Arpini, A. M. (2018). Pedagogías del Sur: algunas claves epistemológicas desde la experiencia latinoamericana. *Revista de filosofía y educación*, 3, 113. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticass/article/view/1095/866>
- Candau, V. M. F. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, (pp. 145-161). Abya Yala.
- Castro, S. (2000). *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro*. Clacso. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sursur/20100708045330/8_castro.pdf
- Devia, J. (2018). La biopedagogía: Una mirada reflexiva en los procesos de aprendizaje. Praxis y saber. *Revista de investigación y pedagogía*, 9(21), 179-196. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/7862/7418
- Henaó, A. (2016). *Desnaturalización de la inclusión social de la discapacidad. Desujeciones desde una lectura foucaultiana*. Universidad Central. https://www.ucentral.edu.co/sites/default/files/inline-files/2018_desnaturalizacion_inclusion_social_incapacidad.pdf
- Hidalgo, A. L. (2016). Espacios, tiempos y cuerpos en el capitalismo. Reflexiones en torno a las posibles metáforas en/de la modernidad. *Fundamento en Humanidades*, 15(1), 193-222. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18447748008.pdf>
- Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica. https://www.lahaine.org/b2-img09/fanon_condenados.pdf
- Gaytán, R. M. (2018) Violencia epistémica y creación de subjetividades coloniales. En V. R. López (Coord.), *De lo poscolonial a la descolonización* (pp. 28-43). UNAM. http://ciid.politicas.unam.mx/www/libros/DeLoPoscolonialALaDescolonizacion_lopez.pdf
- Lander, E. (Comp.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Clacso. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Mignolo, W. (2015). *Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999-2014)*. Cidob. https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Giro_descolonizador/Habitar_frontera-Walter_Mignolo.pdf
- Parra, Y. y Gutiérrez, S. (2019). *Mujeres Tejiendo Paz. Experiencias Pedagógicas desde la Etnoeducación en Colombia*. https://www.researchgate.net/publication/336230574_Mujeres_Tejiendo_Paz_Experiencias_Pedagogicas_desde_la

Ethnoeducacion_en_Colombia_Women_Weaving_Peace_Pedagogical_Experiences_from_Ethnoeducation_in_Colombia

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En A. Quijano, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. (778-832). Clacso. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>

Torres, F. (2017). *Voces otras de la educación inclusiva*. Universidad Nacional de Colombia.

Rincón, O., Milán, K. y Rincón, O. (2015). El asunto decolonial: conceptos y debates. *Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, 3(5), 75-95. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/ceshc-unermb/20170219052712/RPS45.pdf>

Sousa Santos, B. (2018). Introducción a las Epistemologías del Sur. En M. P. Meneeses y K. Bidaseca (Coords.), *Epistemologías del sur*. Clacso. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias_del_sur_2018.pdf

Sousa Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo*. Trotta.

Valencia, P., Silgado, A. y Villa, Y. (2019). *Entre el desasosiego y el desamparo. Una pedagogía de la alteridad*. Inis.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural* [ponencia]. Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009. <https://acortar.link/Rqi8ZC>

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2014). *Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales*. Universidad Simón Bolívar, Ecuador. <https://www.uasb.edu.ec/wp-content/uploads/2021/04/CatherineWalsh-grietas-decoloniales.pdf>

Walsh, C. (2017). *Entretejando lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abril trigo. <https://alternativas.osu.edu/assets/files/ebooks/WALSH%20final%20compacto.pdf>

Zuluaga Garcés, O. L. (2004). Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica. En O. G. Zuluaga de Echeverry, *Foucault la pedagogía y la educación pensar de otro modo* (pp. 1127). Magisterio. https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/1645/Foucault_la_pedagogia_y_la_educcion_pensar_de_otro_modo_3n_p_11-37.pdf?sequence=1&isAllowed=y