



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Decolonialidad en construcción: pedagogía en las afueras de la modernidad occidental

Gustavo Corral Guillé
CIESAS, Pacífico Sur
gustavo.corral@gmail.com

Área temática 16. Multiculturalismo, interculturalidad y educación.

Línea temática: Enfoques y debates teóricos, epistemológicos y metodológicos sobre interculturalidad y educación intercultural.

Tipo de ponencia: Intervenciones educativas sustentadas en investigación.



Resumen

Esta ponencia reflexiona sobre la importancia de adoptar metodologías de construcción colectiva pensadas a la luz de un horizonte decolonial dentro de proyectos de educación intercultural contruidos desde abajo para pensar y construir pedagogías en las afueras del sistema civilizatorio moderno-colonial. La presentación comienza recuperando, desafiando y poniendo en tensión la concepción que el Estado le ha otorgado a la interculturalidad, en contraste con la concepción más compleja y crítica generada y extendida por las organizaciones indígenas, especialmente en sus propuestas educativas. Esta concepción más compleja de la interculturalidad en la educación permite transitar de los supuestos de diálogo, convivencia y tolerancia hacia una interpretación que la asuma como un horizonte crítico de la hegemonía epistémica y ontológica occidental, así como una manera otra de enseñar y aprender para transformar la realidad. Desde esa concepción crítica, la ponencia muestra algunas propuestas metodológicas político-pedagógicas que, por un lado, nacen desde los haceres y saberes comunitarios y, por otro lado, buscan propiciar la participación activa y equitativa de todos los actores involucrados en la construcción y socialización del conocimiento y de un pensamiento crítico, decolonial y situado en la realidad indígena latinoamericana, en general y, mexicana en particular.

Palabras clave: *educación intercultural, metodologías colaborativas, co-construcción de conocimiento, decolonialidad, territorialidad.*

Introducción

Desde la década de 1990 las políticas educativas promovidas por los Estados latinoamericanos y respaldadas por las agencias multilaterales oficializaron la educación intercultural bilingüe (EIB) y asumieron la existencia real de la interculturalidad. Las políticas públicas, las leyes educativas y las constituciones nacionales de América Latina comenzaron a reconocer la diversidad étnico-cultural de sus territorios y a promover la necesidad de erradicar la discriminación y el racismo y de construir una sociedad más justa, equitativa y plural. Si bien la incorporación de la interculturalidad es el resultado de las luchas reivindicativas indígenas en torno a la tierra, la cultura y la educación, la interpretación que le dieron el Estado, las ONGs y las agencias multinacionales al oficializarla no dista mucho de la multiculturalidad o la pluriculturalidad. En ese sentido, la interculturalidad se centra en valorar la diversidad y la identidad cultural en la sociedad como algo positivo y enriquecedor con miras a la integración del “otro” y sus particularidades en la estructura de una sociedad común.

Así pues, en la mayoría de las reformas educativas la interculturalidad es concebida y tratada como concesión a la diversidad y a la diferencia al agregar contenido complementario a los programas escolares ya completos. En el caso de México, hoy en día la educación intercultural “supone convivencia respetuosa entre personas y comunidades que reconocen sus diferencias en un diálogo sin prejuicios ni exclusiones” (CGEIB, 2016). La promoción de relaciones entre los diversos grupos culturales y la formación de ciudadanos conscientes de esa diversidad cultural y lingüística en el territorio es, en efecto, la noción de interculturalidad impulsada por el Estado y que se puede identificar, en estos momentos, en las políticas educativas de buena parte de la región latinoamericana y en particular de México. No obstante, antes que el Estado, los movimientos indígenas ya habían pensado la interculturalidad como enfoque alternativo al multi y pluriculturalismo, concretamente en los años ochenta y algunos académicos se han encargado de su formalización con categorías como “interculturalidad crítica” (Tubino, 2004; Walsh, 2010) o “interculturalidad transformativa” (López, 2009).

Esa noción construida desde abajo, al margen de las instituciones estatales y las dependencias educativas, resulta mucho más amplia y tiene una dimensión eminentemente política que busca evidenciar las relaciones asimétricas de poder con que la sociedad dominante niega a la sociedad indígena su derecho a gestionar sus propias instituciones, recursos estratégicos y proyectos de desarrollo. Es decir, la interculturalidad fundada en el respeto y el diálogo entre culturas no existe de manera natural como consecuencia de la voluntad subjetiva ni existirá a menos que se eliminen dichas condiciones de desigualdad y dominación coloniales que perviven hasta nuestros días, en este caso en los planos social, epistémico y político.

Para las organizaciones indígenas, la interculturalidad cimentada en la tolerancia, el diálogo y la solidaridad no solo es insuficiente, sino que resulta funcional al sistema hegemónico (Tubino, 2004; Walsh, 2010). En primer lugar, porque estimula la inclusión de los pueblos indígenas en la sociedad nacional como mecanismo para que la diversidad no constituya una amenaza para su reproducción. En segundo lugar, porque deja intacta y ni siquiera

cuestiona la matriz colonial de poder propia del sistema civilizatorio moderno y elemento constitutivo de sus dimensiones institucionales: la económica con el capitalismo y la política con el Estado-nación. La colonialidad del poder como marco analítico resulta de gran utilidad para comprender en qué consiste una concepción crítica de la educación intercultural, entendida como proyecto político-pedagógico para trazar en comunidad su razón de vivir y de aprender, así como qué y cómo aprender.

La colonialidad del poder se basó en un modelo jerárquico racializado que instaló sobre indígenas y negros una inferiorización no solamente étnica y racial, sino que también se extendió a los ámbitos epistémico y ontológico. Esto ha dado lugar a dos categorías más: la colonialidad del saber y la colonialidad del ser (Lander, 2000; Maldonado-Torres, 2007). De acuerdo con la colonialidad del saber los patrones de poder coloniales posicionaron al conocimiento eurocéntrico, es decir, a la ciencia moderna, como la forma de pensamiento hegemónico bajo el supuesto de poseer la verdad absoluta e indiscutible del mundo. Así, el eurocentrismo terminó por monopolizar el conocimiento y los conocimientos propios de los pueblos pasaron a ser considerados, en el mejor de los casos, saberes folclóricos. Para distanciarse justamente de cualquier otra forma de conocimiento y ahondar aún más la subordinación epistemológica, el discurso de la modernidad construyó la ilusión de que la ciencia es objetiva, neutral y deslocalizada.

Lo cierto es que las asimetrías de poder y conocimiento estaban estrechamente relacionadas como formas de violencia para garantizar la hegemonía del eurocentrismo mediante la inferiorización del “otro” racializado junto con sus racionalidades “otras” y sus espacios de conocimiento. La ciencia moderna, como explica el historiador de la ciencia Rohan Deb Roy “se construyó efectivamente sobre un sistema que explotaba a millones de personas. Al mismo tiempo, ayudó a justificar y sostener esa explotación, en formas que influyeron enormemente en cómo los europeos veían a otras razas y países” (Estrada, 2020). Resultado de las lógicas civilizatorias de la modernidad y la consolidación del sistema capitalista fue que se construyó una de las condiciones que caracteriza al conocimiento científico moderno: la cosmología dualista que separó lo humano de lo no humano, es decir, la sociedad de la naturaleza. El pensamiento europeo anclado a la jerarquía racializada blanca se sustentó en la consideración de la naturaleza como un recurso para explotar con fines económicos. De modo que este modelo eurocéntrico se estructuró en torno a los procesos de control, no solo de la fuerza de trabajo, sino también de los recursos de producción. El blanco dominaba y controlaba al indígena, al negro y a la naturaleza.

De acuerdo con Bruno Latour (2007), esa “constitución moderna” derivó en la supuesta división entre la política (poder), que debía regular la sociedad usando la opinión como método de argumentación, y la ciencia (razón), cuya misión era desentrañar las leyes y los hechos que la naturaleza esconde. Sin embargo, tal ficción dio lugar a la que probablemente sea la distinción ontológica más significativa con respecto a los otros pueblos del mundo que conservaban una relación integral sociedad-naturaleza. Toda esta construcción discursiva que se naturalizó como específica del conocimiento europeo, explica la obsesión moderna por fragmentar y sintetizar el mundo con tal de entenderlo, predecirlo y controlarlo.

La ciencia fue moldeada por la colonialidad, está marcada por ella y las universidades perpetúan la idea de que es el único conocimiento válido capaz de conducir a la verdad del mundo natural y al progreso constante de la humanidad. Estas instituciones educativas –también las de nivel básico y medio– reproducen la colonialidad del saber para naturalizar esa forma hegemónica occidental de ver y comprender el mundo.

Otra dimensión asociada al sistema mundo dispuesto por la colonialidad del poder es la denominada colonialidad del ser y que sostiene que, como consecuencia de la negación de los conocimientos del otro se produce también una inferiorización ontológica. Pensemos por ejemplo en el famoso principio cartesiano *cogito, ergo sum*, es decir, “pienso, luego existo” o “pienso, luego soy”. Como sugiere Enrique Dussel (1994), si para la modernidad europea el único tipo de pensamiento es la razón europea, cualquier otra forma de pensamiento despojaba a los sujetos su cualidad de ser y los convertía en un no-ser a merced de la dominación y la explotación, tal y como ocurrió con la negación de la naturaleza.

La educación intercultural pensada en términos de tolerancia, integración y de acción afirmativa no es más que un disfraz para disimular la perpetuación de prácticas y pensamientos hegemónicos, así como de relaciones de dominación/sumisión y sus manifestaciones objetivas y subjetivas. ¿Dónde quedan el conflicto, la dominación y el colonialismo en ese marco de diálogo y tolerancia? ¿Es posible transitar de lo multicultural y pluricultural hacia una verdadera existencia de la interculturalidad en los espacios educativos? ¿Qué ofrecen las experiencias y propuestas impulsadas desde los pueblos y organizaciones indígenas para contribuir a la crítica práctica de los conocimientos hegemónicos y a la co-construcción de un pluralismo epistémico?

Desarrollo

En México existen propuestas de variadas de construcción colectiva desde la organización indígena que han abierto grietas para escapar a la lógica del poder, tanto del Estado como del mercado. Pero como sostiene Walsh (2017), para que esas resistencias no acaben siendo funcionales a dicho poder, no basta con agrietar, también hay que sembrar. Construir una educación “otra” exige reorientar miradas, pensarse en su lugar, salir de la totalidad y trabajar desde las fisuras y grietas en la resignificación de las prácticas y sentidos en torno a las estructuras coloniales del poder. La interculturalidad en los márgenes del Estado es un proceso, un horizonte pedagógico y político para “re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir” (Walsh, 2010, p. 79). Pero los patrones de poder coloniales están en todos lados, en las situaciones más inmediatas, por lo que esta educación “desde abajo” precisa de un trabajo continuo de descolonización del pensamiento, de las prácticas y de la vida.

Justamente con el fin de hacer frente a la negación de lo indígena y a la dominación ideológica, resultado de siglos de cargar con la matriz colonial, muchas de estas propuestas educativas desde abajo han impulsado la creación de metodologías político-pedagógicas para que los indígenas observen, reconstruyan y representen su realidad vivida a partir de su propia visión y no a partir de una visión colonialista, academicista y científicista. Desde el pensamiento crítico y descolonizador, estos proyectos educativos convergen en la búsqueda de una vía propia de crear y transmitir conocimiento, es decir, metodologías que permitan conceptualizar y teorizar desde la realidad cotidiana comunitaria. Así podemos, por ejemplo, mencionar en México la *metodología inductiva intercultural* impulsada por la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN), concretamente en los estados de Chiapas, Michoacán, Oaxaca y Puebla (REDIIN, 2019), así como la metodología zapatista del *caminar preguntando* en Chiapas (Sandoval, 2014) y la metodología denominada *recoger los conceptos en la vida*, desarrollada por los indígenas guambianos en el Cauca, Colombia (Vasco, 2015).

Pese a las inevitables diferencias entre estas metodologías determinadas por los diferentes contextos socioculturales y educativos de cada región y organización, presentan también notables paralelismos que se vuelven relevantes para poder transitar hacia la transformación de la realidad y el ejercicio de la autonomía individual y colectiva. En estas metodologías no existe oposición entre la teoría y la praxis, por el contrario, el trabajo intelectual brota del trabajo manual, el sujeto se investiga actuando en su sociedad y cultura y relacionando en todo momento práctica y discurso para autoafirmarse e interpretar al otro de manera intersubjetiva. Eso constituye una transformación importante de los conceptos tradicionales de investigación, al permitir a los educadores oficiales y comunitarios, los comuneros y los niños y las niñas pasar de simples objetos de una investigación académica a los sujetos protagonistas de la misma.

Ninguna de estas metodologías, en cambio, aspiraba a estudiar la sociedad indígena desde un paradigma realista y científicista, es decir, como si se tratara de una realidad fáctica objetiva por descubrir, que puede ser conocida por nosotros mediante el análisis de las pruebas disponibles. Deben evaluarse, más bien, según los criterios de la ética y la política, exigen, además emitir juicios de valor social, ya que la prioridad de estos proyectos educativos está en alcanzar justicia social y transformación de la realidad. Mientras la ciencia sistemáticamente ha prescindido de la sensibilidad y del sujeto y el proceso de enseñanza-aprendizaje ha privilegiado una visión técnico-pedagógica e intelectualista, el presupuesto epistemológico y ontológico de estas metodologías es la solidaridad y la reciprocidad en el interaprendizaje: “más que una forma de enseñar es aprender con el intercambio” (Sandoval, 2014: 12).

Más que metodologías de investigación colaborativa, se trata de metodologías de construcción colectiva y convivencial del conocimiento, llámese co-investigación, co-construcción o co-autoría. Parten de una visión más humilde del conocimiento y su proceso de construcción y de transmisión, un proceso que no ocurre en el vacío, sino que tiene lugar en un contexto social específico que condiciona las relaciones interpersonales. La horizontalidad se asienta, por lo tanto, en propiciar una interpretación conjunta, en articular el conocimiento

disciplinar (etnográfico, sociológico y lingüístico) con la experiencia vivencial en la sociedad indígena. Es una aproximación de la gente a sus propios conocimientos, a sus valores positivos y a las actividades con las que la comunidad ha generado su sustento desde tiempos remotos.

Ahora bien, dado que estas metodologías están pensadas para generar conocimiento intersubjetivamente, no pretenden ser monolíticas ni dogmáticas, por el contrario, se fundamentan en la riqueza de la pluralidad y la diversidad. Sumadas a un posicionamiento descolonizador y producto de una interculturalidad concebida como parte del proyecto político de los movimientos indígenas, estas metodologías abren una arista crítica y transformadora tendiente a cambiar la hegemonía dominante. Son recursos para sistematizar un pensamiento crítico entendido como proceso de liberación, de una búsqueda de espacios de libertad que implica una preocupación por la vida buena en contraposición a los proyectos de muerte del sistema neoliberal desarrollista. Pero se trata de un pensamiento crítico situado, es decir, vinculado a las contingencias de la historia y proveniente de las realidades concretas de sus sujetos. En particular, un pensamiento desde los efectos de la colonialidad en la propia experiencia vivida que aniquila el conocimiento, la naturaleza, el ser, la espiritualidad y la subjetividad, pone en evidencia y entra en tensión con diversas premisas de la teoría crítica más dogmática que se nutrió sólo de la historia de Occidente. Asimismo, deja ver las alternativas al desarrollo o el “modo otro” implicado en lo decolonial, que los pueblos indígenas buscan crear y definir recurriendo a las epistemologías del Sur global y construyendo intersubjetivamente la libertad en el ser y en el entorno. Pero, en este caso, la libertad y autonomía individual no es posible sin la libertad comunitaria o colectiva, sobre una concepción de comunidad que se asienta en las relaciones de sustentabilidad de la vida entre los seres humanos y los demás seres de la naturaleza.

Diversos proyectos político-pedagógicos pensados desde y por los pueblos indígenas han desarrollado también, junto con académicos solidarios, herramientas de planificación y transformación social que hacen posible una construcción del conocimiento desde la participación, la intersubjetividad y el compromiso social. Para “construir *desde abajo* su propia autonomía” (Bertely, 2007: 215) y diseñar sus planes de vida como alternativa al desarrollo, estas herramientas metodológicas de formación política verbalizan y sistematizan su experiencia vivencial en la que la cultura, la cosmovisión, el conocimiento, el territorio y la integridad Sociedad-Naturaleza-Espiritualidad se entretajan con la autodeterminación, la descolonización y la transformación.

Así, por ejemplo, tanto los miembros de la REDIIN en México como el pueblo guambiano del Cauca, Colombia han encontrado en las formas cartográficas propias una forma de interaprender en comunidad sobre aspectos de su territorio, acerca de los conocimientos, valores y posicionamientos políticos como experiencia viva en las actividades sociales y en las relaciones e interacciones que sobre y en él se tejen. Se trata de un tipo de cartografía semiótica que, a diferencia de la cartografía convencional, recoge los significados y sentidos con los que la comunidad construye una imagen consensuada del territorio.

En la REDIIN esta propuesta cartográfica derivó en los llamados mapas vivos que ofrecen “una primera aproximación a la vida práctica de la comunidad y promueven la integridad Sociedad-Naturaleza-Espiritualidad

a la vez que propician el conocimiento del territorio” (Corral, 2020: 79). En las Milpas Educativas, los espacios socioculturales en que tienen lugar los procesos educativos co-construidos en la REDIIN, los mapas vivos son recursos didácticos para la alfabetización ética, jurídica y territorial (Bertely, 2008). Estos materiales relatan relaciones de dominación/sumisión que ocurren en el territorio y que atentan contra su integridad y contra el tejido comunitario. Pero los mapas vivos dan cuenta también de los conocimientos propios, los valores positivos y la democracia activa y solidaria en los pueblos indígenas, elementos para abrir caminos a la autosuficiencia y al Buen Vivir.

En el caso de los guambianos del Cauca, debemos referirnos a los denominados mapas parlantes, cuyo uso se remonta a comienzos de la década de 1980. En este caso, se trata de una herramienta pedagógica-organizativa para recuperar la memoria colectiva de la historia local con la territorialidad como elemento central. Los mapas parlantes recogen la historia del pueblo guambiano, desde la conquista española hasta la década de 1970 y muestran las transformaciones objetivas y subjetivas en su vida: territorio, economía, conocimientos, religión, organización. Mediante una investigación acompañante entre sabios guambianos y académicos solidarios, a través de esta herramienta, se construyó y explicitó una narrativa de la historia y del pasado local al modo guambiano, por ejemplo la concepción del tiempo como un caracol y no de modo lineal como la historia hegemónica.

Para las diferentes iniciativas educativas alternativas la creación de materiales educativos interculturales socioculturalmente relevantes es también una prioridad. En las últimas dos décadas las metodologías visuales y evocativas han resultado una buena alternativa para permitir la autoría comunitaria, reduciendo el sesgo que inevitablemente tienen los materiales elaborados desde los parámetros socioculturales de la sociedad envolvente. El trabajo de Rossana Podestá Siri (2002; 2007; 2011) en el uso del dibujo, el video y los relatos en procesos dialógicos sobre identidad y territorio ha sido invaluable en el ámbito de la educación intercultural, ya que permitió a las infancias indígenas “[...] desplegar su creatividad para expresar sus representaciones a partir de sus propias lógicas, saberes y ordenes culturales” (2007: 19). Son metodologías para una pedagogía decolonial que ayudan a generar un proceso colectivo que responda a los intereses de los pueblos, desde sus territorios y desde sus orígenes ancestrales.

Pero más recientemente una técnica visual incursionó en la co-construcción de recursos didácticos, la fotovoz, que conjunta fotografías y una narración descriptiva de las imágenes que representan elementos particulares de la vida cotidiana. Si bien los fundamentos teóricos de la fotovoz (educación popular y la teoría feminista) representan todavía posturas prácticas y construcciones occidentales modernas, el uso de esta técnica en proyectos con enfoque intercultural ha llevado a la construcción de una interfaz cultural en la que prima una compleja relación dialógica entre esas teorías críticas con las formas de conocimiento indígenas (Castleden, et al., 2008; Higgins, 2014). Un ejemplo de esas apropiaciones es el uso que le dio la REDIIN a la fotovoz en el proyecto Milpas Educativas (REDIIN, 2019), en el que se amplió el foco de la praxis de la educación popular

para adecuarlo a la realidad y al lugar de enunciación indígena. En este caso, el proceso de reflexión y acción liberadora no se centró en trabajar contra la opresión de clase, sino en la resistencia frente al modelo extractivista neoliberal con acciones propias de la praxis indígena. En las fotovoces elaboradas en las Milpas Educativas la reflexión trasciende lo individual y la agencia humana y se hacen evidentes las concepciones indígenas de la praxis, basada en la comunidad y en la integración Sociedad-Naturaleza-Espiritualidad. Las fotovoces son una opción para registrar acciones pedagógicas impulsadas por las y los milperos para recrear y mantener ese “modo otro” de ser y estar en el mundo: la autosuficiencia, la soberanía alimentaria, la economía solidaria, la revalorización de los conocimientos comunitarios y las luchas étnico-territoriales y en defensa del territorio.

Las fotovoces con una perspectiva intercultural y descolonizadora deben leerse con sumo cuidado para interpretar la teoría desde el punto de vista indígena sacudiendo los efectos de siglos de dominación colonial y décadas de aculturación. Lejos de caer en la idealización y el esencialismo en relación con la vida comunitaria y la territorialización, las fotovoces como método analítico y didáctico deben potenciar la cosmovisión y las epistemologías de los grupos indígenas para no estigmatizar y dar sentido a prácticas como el consumo de sustancias psicotrópicas, los rituales o las prácticas de sanación.

Conclusiones

Aquí he hecho hincapié en dos herramientas pedagógicas por las que ha apostado la REDIIN en los últimos años para co-construir una educación pertinente con las formas de conocimiento indígenas y, al mismo tiempo, co-investigar, no desde la segmentación y categorización eurocéntricas, sino desde la concepción que tienen del mundo y la sociedad los pueblos originarios. Sin embargo, otros procesos y proyectos alternativos de educación intercultural están experimentando con otras estrategias dirigidas a propiciar una interpretación conjunta y horizontal, por ejemplo, sociodrama, construcción de una memoria colectiva, dibujos o murales. Lo importante, considero, es que estas metodologías y herramientas pedagógicas decoloniales contribuyan a interrumpir y desplazar el eurocentrismo al tiempo que se construye un proyecto político-pedagógico en las afueras de la modernidad colonial a partir de los valores, conocimientos y haceres de los pueblos indígenas.

Referencias

- Bertely, M. (2007). Lecciones éticas y ciudadanas de los Pueblos Mayas para el mundo. Filosofía política y metodologías de un proyecto educador. *Revista de Antropología Social*, 16, 213-244.
- Bertely, M. (2008). *Los hombres y las mujeres del Maíz. Democracia y derecho indígena para el Mundo*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

- Castleden, H., Garvin, T. y Huu-ay-aht First Nation. (2008). Modifying photovoice for community-based participatory Indigenous research. *Social Science & Medicine*, 66, 1393-1405.
- CGEIB. (2016). *ABC de la interculturalidad*. CGEIB.
- Corral, G. (2020). Mapas Vivos: Cartografía comunitaria y educación intercultural en el proyecto Milpas Educativas. En D. Quilaqueo, S. Sartorello y H. Torres (Coords.), *Diálogo de Saberes en Educación Intercultural: Conflicto Epistémico en Contextos Indígenas de Chile y México* (pp. 66-87). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Dussel, E. (1994). *1492: El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la Modernidad*. UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Plural Editores.
- Estrada, P. (2020, julio 16). Descolonizar la ciencia: ¿qué es “parachute science”? *Tecnológico de Monterrey: Observatorio de Innovación Educativa*. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/ciencia-colonialismo>
- Higgins, M. (2014). Rebraiding Photovoice: Methodological Métissage at the Cultural Interface. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 43(2), 208-217.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina. Perspectivas desde el Sur: Pistas para una investigación comprometida y dialogal. En L. E. López (Comp.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 129-219). La Paz: FUNPROEIB Andes y Plural Editores.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Comps.), *El giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana - Siglo del Hombre.
- Podestá, R. (2002). *Nuestros pueblos de hoy y siempre. El mundo de las niñas y niños nahuas a través de sus propias letras y dibujos*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Podestá, R. (2007). *Encuentro de miradas: El territorio visto por diversos autores. Niñas, niños del campo y de la ciudad*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública-CGEIB.
- Podestá, R. y Niñas, Niños Nahuas. (2011). *Mi pueblo en fotografías el mundo de las niñas y niños Nahuas de México a través de sus propias imágenes y palabras*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- REDIIN. (2019). *Milpas educativas para el buen vivir: Nuestra cosecha*. Ciudad de México: REDIIN/UNEM/INIDE-Universidad Iberoamericana/CIESAS/Fundación W.K. Kellogg.
- Sandoval, R. (2014). La epistemología zapatista y el método del Caminar Preguntando. En *La escuela zapatista* (pp. 7-16). Grietas Editores.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego y C. Garbarini (Comps.), *Rostros y fronteras de la identidad* (pp. 151-164). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Vasco, L. (2015). Los guambianos luchan e investigan para recuperar la memoria. En X. Leyva, C. Pascal y A. Köhler (Eds.), *Prácticas otras de conocimiento(s): Vol. I* (pp. 353-382). San Cristobal de las Casas: Cooperativa Editorial Retos, PDTG, IWGIA, Proyecto Alice, ALFISA, La Casa del Mago.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Comps.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). La Paz: Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2017). ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. En *Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização* (pp. 19-53). Pedro & João Editores.