



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

El racismo de la inteligencia en la educación superior pública en México. Una mirada decolonial

Ma. de los Ángeles Gómez Gallegos

Universidad Tecnológica Tula-Tepeji (Profesora externa)
mariangg9@hotmail.com

Área temática 16. Multiculturalismo, interculturalidad y educación.

Línea temática: Racismo y antirracismo en el sistema educativo nacional.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.



Resumen

Se analiza el racismo de la inteligencia enmarcado en las interacciones en el aula entre docentes y estudiantes universitarios. Durante las clases, se construye, de forma implícita y explícita, una definición subjetiva de inteligencia. A partir de esta definición se construye una jerarquización del intelecto en la cual, los estudiantes en tanto aprendices aparecen en la posición de inferioridad. Este orden se respalda en el conocimiento, el dominio y la experiencia de lo que se enseña que, a su vez, está respaldado en títulos académicos. Las relaciones racializantes, pueden ser revisadas a la luz de marcadores como el color de piel, la pertenencia social o étnica, o la escolarización. Pero, también con un enfoque inverso: revisarse metodológica, teórica y epistemológicamente desde las expresiones de inferiorización intelectual y a partir de ellas identificar relaciones de poder, el tipo de institucionalidad, los cánones que articulan las relaciones, los identificadores e identidades de los sujetos institucionales, rasgos físicos, entre otros importantes para cada contexto. Desde esta segunda posición, se propone abonar a la comprensión del racismo de la inteligencia, destacando las relaciones individuales institucionalizadas a través del enfoque que aportan las teorías epistémicas del sur y las teorías decoloniales desde la perspectiva de la jerarquización humana mediada por el conocimiento en instituciones de educación superior públicas occidentalizadas. La información que sustenta este trabajo se obtuvo a través de la observación participante de la vida cotidiana institucional en dos universidades públicas ubicadas en el estado de Hidalgo, México.

Palabras clave: *Racismo, inteligencia, universidades públicas, conocimiento occidentalizado.*

Introducción

El racismo se sustenta en un orden institucionalizado de superioridad/inferioridad. Este orden se comprende al identificar las relaciones que subyacen en él y las situaciones en las que se insertan. Estos aspectos se hacen perceptibles en una materialización de dichas relaciones. Es la institución y la situación las que definen la relación jerárquica y las partes que interactúan en ella quienes la materializan. Son los individuos encargados de cumplir una misión institucional, interactuando con varios elementos institucionales quienes la develan. Así, es posible identificar posiciones racializantes y racializadas que no se mantienen en la noción de prejuicio o estigma de una persona o un grupo de personas sobre otras sino se conforma como quehacer institucional desde el que se posibilitan distintos tipos de efectos sociales.

Las relaciones racializantes, pueden ser revisadas a la luz de marcadores como el color de piel, la pertenencia social o étnica, o la escolarización. Pero, también con un enfoque inverso: revisarse metodológica, teórica y epistemológicamente desde las expresiones de inferiorización intelectual para, a partir de ellas identificar relaciones de poder, tipo de institucionalidad, cánones que articulan las relaciones, identificadores e identidades de los sujetos institucionales, rasgos físicos, entre otros aspectos importantes para cada contexto. Desde esta segunda posición, se propone abonar a la comprensión del racismo de la inteligencia, destacando las relaciones individuales institucionalizadas a través del enfoque que aportan las teorías epistémicas del sur y las teorías decoloniales desde la perspectiva de la jerarquización humana, mediada por el conocimiento en instituciones de educación superior públicas occidentalizadas.

Se parte de esta segunda vía de análisis, por el tipo de datos que se identificaron dado que la información surgió de la observación de la relación docentes/estudiantes en aulas universitarias. Aun cuando se trata de una reflexión temprana, ha ido esclareciéndose tanto la situación revisada en su contexto específico como las metodologías y teorías que apoyan la comprensión del racismo de la inteligencia aun poco estudiado en nuestro país. Una de las razones de la falta de atención a este fenómeno la proporciona Bourdieu (1999) en su discurso sobre el racismo de la inteligencia: La falta de atención en este fenómeno puede deberse a que “los denunciadores habituales del racismo poseen algunas de las propiedades que inclinan a esta forma de racismo” (261). Otra razón la proporciona la equivocada idea de que este fenómeno no puede llamarse racismo porque no se basa en la identificación de rasgos físicos o biológicos de determinados grupos de personas tradicionalmente racializados; sin embargo, aun cuando los racismos se basen en estos elementos, de forma frecuente, hay una explicitación sobre los rasgos intelectuales.

La pauta empírica para estudiar el racismo de la inteligencia surgió de la observación de las interacciones cotidianas de dos universidades públicas ubicadas en el estado de Hidalgo, México. La observación estuvo centrada en las formas de socialización de los estudiantes en distintos momentos de la vida escolar. Al observar los intercambios durante las clases referentes a distintas asignaturas y niveles escolares, llamó la atención

cómo se pone en juego la actividad cognitiva de los estudiantes (principalmente al dar respuesta a preguntas directas de los docentes) y cómo se hace referencia a una supuesta falta de capacidad o habilidad intelectual o inteligencia de los jóvenes.

La relación entre las formas de expresión que se construyen en el aula y el concepto de racismo de la inteligencia surgió de los señalamientos que los docentes hacen de las capacidades intelectuales de los estudiantes para desenvolverse en consonancia o discordancia de lo que esperan cuando estos participan en las clases. Se define a la inteligencia de conformidad con la precisión, oportunidad, profundidad, amplitud y tono discursivo de las respuestas que se demandan durante las clases en el día con día. A los alumnos que se apegan a estos aspectos se les considera que están bien dotados intelectualmente, que son inteligentes. Además de los parámetros formalizados en test, exámenes, cuestionarios, guías para la elaboración de prácticas y proyectos, exposiciones y presentaciones de temas o proyectos entre otros instrumentos, se propone que los mencionados marcadores son los que dan las pautas para decir quién es y quién no es inteligente. Así, en los lineamientos de respuesta de los docentes y en la forma en la que se relegan o se califican con términos que inferiorizan su inteligencia las aportaciones de los estudiantes está la base de la definición de inteligencia.

Si bien para estudiar el racismo centrado en un marcador como la inteligencia, se tendría que aceptar una definición contextualizada de este concepto, sin resolver esta definición, en distintas expresiones racistas, hay una alusión frecuente a este concepto históricamente presente en la construcción social de “raza” y de “clase” por el hecho de manifestarse o dirigirse a grupos históricamente racializados. Desde esta perspectiva, la inteligencia está presente en conductas y expresiones racistas aun cuando no se le señale explícitamente.

Desarrollo

La universidad es generadora de conocimiento. La base de esta construcción son las interacciones en los distintos espacios, especialmente en el aula. En este espacio hay dos posiciones físicas: la de los docentes y la de los estudiantes y en su jerarquización necesariamente una se impone a la otra mediante el saber, sobre todo cuando la razón de estar en dicho espacio es la construcción del conocimiento. Quienes asumen una superioridad, desde esa posición validan dicho conocimiento, lo someten o no lo reconocen.

Como antes se mencionó, la base empírica de esta reflexión son los intercambios centrados en el desempeño de los estudiantes, que está a su vez centrado en su intelecto, vínculo que los docentes establecen al exponer frases como “¿Creen poder hacer esos ejercicios de unir conocimientos con otros más? ¿No? ¿Qué lo impide? La voluntad, capacidades intelectuales”. Aunque hay intercambios menos explícitos, en este ejemplo, la desacreditación es evidente porque se utilizan literalmente los términos “capacidades intelectuales”. En otros momentos se utilizan frases indirectas o irónicas como: “Le acabas de dar al clavo” o “Esa parte no me la sabía”. En otros momentos hay comentarios directos sobre la falta de conocimiento de los jóvenes: “[Lo que les pregunto]

Son cosas de conocimiento general. Son 12 años de su vida desperdiciados”, “Ya fue demasiada información para su cabecita el día de hoy. Ya casi vamos a terminar. ¿Qué son las teorías y los modelos conceptuales? ¿De dónde surgen y cuáles son sus objetivos? ¿Qué son? No todos (contesten)”. “¿Pues a dónde los llevaron a tomar clase?”

Estos intercambios se manifiestan en las aulas de un modelo de universidad occidentalizada; es decir, un espacio que ha asumido formas de promoción, difusión de las ideas y de generar conocimiento enraizadas en paradigmas occidentales de entender las disciplinas, las ciencias y de construir saber. Desde esta perspectiva, se propone la pertinencia teórica y epistemológica para estudiar el racismo de la inteligencia con el apoyo de las teorías decoloniales, específicamente, de las aportaciones de Quijano (2000) sobre las relaciones de dependencia que se dan en las esferas de lo político y la económico entre el centro y la periferia, que posteriormente se extendió al saber y al ser; de Mignolo (2010), sobre el saber y el ser implicados en la descolonización; de Kibunda (2007), sobre una propuesta para acabar con el mito del título universitario como única fuente del saber y del poder; de Sousa Santos (2010), sobre lo valioso del conocimiento académico integrado con otros conocimientos y articulado en una ecología de saberes; de Freire (2008), desde las pedagogías que trazan caminos para leer críticamente el mundo y reinventar a la sociedad; de Fanon (2018), sobre las pedagogías que avivan el desorden absoluto de la descolonización, aportando una nueva humanidad. Estos dos últimos autores articulados en la propuesta de enlace de lo pedagógico y lo decolonial de Walsh (2014).

Se propone que en una situación donde se construye la marginalidad precisamente a partir de los discursos de quienes asumen una posicionalidad y colocan a otros frente a esta hay una relación colonializante. A partir de dicha posicionalidad se establece quién es el subordinado en la relación y cuáles son los elementos a partir de los cuales se manifiesta dicha subordinación. Los jóvenes pueden estar incluidos en una institución educativa, pero esta inclusión con frecuencia está en los márgenes institucionales. Se puede expresar como una inclusión adversa (Hickey y du Toi, 2007) porque no consideran (en los casos que dieron pauta a esta reflexión) las capacidades de una persona sin el apego a un rasero que las haga menos o las devalúe. La inclusión injustamente jerarquizada impide una participación plena aunado a que se ponen en duda determinadas capacidades de los jóvenes en tanto estudiantes; pero también, en tanto humanos.

La superioridad mencionada no se limita a reafirmarse como tal, en el saber más, respaldado en la posesión de un título académico. Lo que permite vincularla con el racismo es su reafirmación a través de las expresiones de inferioridad de quien no sabe o no se apega a las expresiones de saber implícitamente establecidas en el aula. De esta forma, la superioridad se mantiene por la posesión de títulos académicos y por la intención de construir, durante los procesos académicos, a un inferior y es precisamente quien carece de dichos títulos.

En el contexto universitario, los maestros no solo tienen una superioridad en los conocimientos que imparten. El aspecto que se pone en juego no es este dominio sino cómo se asume frente a los estudiantes, en forma inferiorizante. Es esta posición lo que en este trabajo se denomina con el término acuñado por Bourdieu (1999) como racismo de la inteligencia quien lo define como “la forma sociodicea característica de una clase dominante

cuyo poder se basa en parte en la posesión de títulos que, como los títulos escolares, se consideran garantía de inteligencia...” (p. 262).

De acuerdo con el mencionado autor, esta relación se cimienta en cuestiones de clase. Se muestra como un privilegio de clase dominante cuyas credenciales académicas habilitan a quien las posee para ostentar un dominio haciendo expresiones peyorativas relacionadas con las respuestas de los jóvenes a preguntas de los maestros. De esta forma, se mantiene el papel histórico del privilegio de clase; no obstante, la presencia de grupos con significativas desventajas sociales como son los jóvenes de origen indígena, rural o en situación de pobreza, cuya presencia sigue siendo escasa en instituciones públicas. Es precisamente la presencia de estos jóvenes la que refuerza el privilegio de quien domina un conocimiento de credenciales académicas y a partir de él caracteriza la inteligencia. Quien impone el privilegio del saber destacando el no saber, en gran medida sustenta su posición en la idea de que a quienes se enseña no son inteligentes o aun no lo son y esta carencia es reprochable. La forma de asegurar que existe este privilegio es precisamente haciendo explícita la inferiorización del intelecto.

Esta inferiorización puede estar vinculada a otros marcadores como el color de piel, el origen étnico o el lugar geográfico y cultural de procedencia. Durante las observaciones realizadas, fue posible establecer algunas relaciones entre marcadores. Por ejemplo, las expresiones como “llegaron del cerro”, “parece que vienes del cerro” o “no muerdas el rebozo”, se refieren a lugares geográficos y culturales de origen y se relacionan con la idea de que quienes tienen esta procedencia son inferiores. Sin embargo, la revisión de las correlaciones entre diferentes marcadores de racialización se sale de los alcances de este trabajo.

Las instituciones occidentalizadas buscan que los jóvenes aprendan y resignifiquen sus conocimientos, bajo determinados cánones. Este es un objetivo institucional tradicional; sin embargo, si esta pretensión se lleva a cabo con un ánimo de mantener una definición específica de inteligencia través de expresiones inferiorizantes y enmarcadas en un espacio que históricamente ha reproducido prácticas educativas occidentalizadas, las prácticas escolares que reproducen este orden se relacionan con el racismo. La institucionalidad está sustentada no solo contextualmente sino también por la vía académica, científica y disciplinaria respaldada en títulos académicos como el principal mecanismo de institucionalización del saber occidentalizado. Estos dos aspectos, adquieren una dimensión racializante en la ostentación del saber y del enseñar. Es aquí donde institución e institucionalidad se manifiestan como un mecanismo de poder articulado en el sistema educativo público.

“Si se recurre al discurso científico para justificar el racismo de la inteligencia no es únicamente porque la ciencia representa la forma dominante del discurso legítimo; es también y sobre todo porque un poder que se cree fundamentado en la ciencia, un poder de tipo tecnocrático le exige naturalmente a la ciencia fundamentar el poder... La ciencia tiene intereses comunes con lo que se le pide justificar” (Bourdieu, 1999: 263). Con esta científicidad, implícitamente se propone un rechazo a lo local, a construir conocimiento en los márgenes de la

superioridad intelectual. Se construye una superioridad en tanto se forma a otros aprendices. Por lo menos en el aula, se establece un límite que las respuestas de los estudiantes no deben sobrepasar. Al poner una barrera a las formas de participación de los estudiantes, a las aportaciones desde una posición de aprendiz, desde un lenguaje distinto, desde una forma particular de comprender, se promueve una forma de conocimiento atemporal y ahistórico. Es una oposición a la idea de que el conocimiento se produce socialmente. Para abundar sobre el racismo de la inteligencia desde los estudios occidentales que dan cuenta del cientifismo racializado, además de Bourdieu, otros autores en distintos campos del conocimiento han abonado a su comprensión desde múltiples formas de desigualdad humana y cultural: desde la psicología crítica, Croizet (2012); desde la antropología, Rogoff (1993), Lave (1996) y Lave y Wenger (2003); desde la pedagogía, Kaplan (1997, 1998, 2008), entre las más relevantes.

Las desigualdades en la aprehensión del conocimiento debieran ser precisamente el motivo para poner en el centro las diferentes formas de percibir, interpretar y exteriorizar un conocimiento que además se utiliza como el instrumento para construir un concepto caracterizante como es el de la inteligencia. La forma de dar y construir conocimiento en una sola dirección es precisamente uno de los rasgos más visibles de las universidades públicas occidentalizadas en donde se enseña un conocimiento universalizado que está en permanente riesgo de ser racializante.

Gran parte de la población en el país y en el mundo vive sin acceso al conocimiento científico. La universidad está centrada únicamente en el saber científico. Es una forma de centrar el conocimiento a partir de títulos académicos y que de alguna manera rechaza a quien no los posee. Sin embargo, el aprendiz también representa un conocimiento academizado considerando que un estudiante universitario tiene una trayectoria mínima de 15 años de escolarización; por consiguiente, de relación con el saber academizado. El rechazo a una forma de construcción de ideas propias de los aprendices es un rechazo de lo que circula de fuera hacia dentro de la Universidad, que aun cuando haya sido desarrollada durante trayectorias escolares previas y en sus comunidades de origen, en un espacio de especialización, no alcanza a ser reconocido como conocimiento.

No se señala que una respuesta, actitud o forma de expresión se deje de apegar a determinados lineamientos dentro del aula. Lo que se señala es que hay expresiones alrededor de los conocimientos, que se juegan en el día con día. Es una forma de entender, asimilar o transferir lo que se comprende sobre los contenidos de las asignaturas. Las participaciones de los jóvenes se apegan a los aspectos curriculares disciplinarios, pero también evidencian una comprensión de dichos contenidos, relacionada con la cultura en la que están inmersos sus pensamientos (Rogoff, 1993). Los estudiantes realizan su actividad académica con los insumos que aporta la institución, pero también con los conocimientos en los que culturalmente se han desarrollado y que les ayudan a generar un conocimiento particular que puede no ser comprendido en el aula. Más aun, se inferioriza al mencionar aspectos relacionados con sus formas de vida como “vivir en el cerro” o “no morder el rebozo”.

Los jóvenes confrontan o solventan las incidencias expuestas en sus interacciones con los profesores y con una diversidad de mecanismos de defensa. Algunos permanecen en silencio. Otros buscan en pequeñísimos lapsos de tiempo una respuesta rápida, una posible salida a la demanda de evidencia de saber o de haber estudiado. Lo hacen, buscando entre ellos o en sus notas, opciones de respuesta o de justificación de no respuesta. Hay también jóvenes que dan un giro intelectual a su posición y replican los comentarios de los docentes en voz baja o bromeando en torno a ellos. Con frecuencia, la mejor salida al apremio de los docentes son los comentarios en broma que si bien no resuelven el requerimiento de respuesta sí alivian la tensión generada. Este tipo de confrontaciones pueden también aparecer como un reforzamiento de las expresiones inferiorizantes o generar un nuevo comentario negativo hacia sí mismos o sus compañeros con lo que a su vez se convierten en señalamientos denostativos.

De acuerdo con de Sousa (2010), el conocimiento académico valioso debe estar integrado y articularse con otros conocimientos en donde los criterios de validez no son simplemente los criterios como la objetividad de la ciencia sino también una visión pragmática, mirando más las consecuencias que las causas. Así, la ecología de saberes es la posibilidad de unir conocimiento científico con conocimiento popular.

Así, el gran desafío de descolonizar a las universidades públicas descansa en gran medida en la formación y prácticas docentes. La sociabilidad de los docentes con los estudiantes centrada en el reconocimiento del trabajo intelectual en el aula es uno de los retos de dichas instituciones. Este puede ser uno de los grandes principios de la desacademización de saberes; es decir, del reconocimiento de otras formas de ver, de entender una nueva interacción de intelectualidades que rebasan los elementos más abstractos del saber. Al mismo tiempo, se reconoce a un otro dotado de inteligencia que lo capacita para el trabajo intelectual que requiere ser reconocido en la academia; más aun, por la academia y a través de ella. Es una forma de construir conocimiento con el otro, no de delinear inteligencias desde parámetros excluyentes como ocurre con el conocimiento abstracto. Es una vía para sustituir los privilegios alimentados por el egocentrismo intelectual por un diálogo que no demerita el saber experto, pero sí habilita el saber desacademizado. Es una forma de crear un conocimiento más horizontalizado, de evitar las asimetrías y la racialización de las inteligencias.

Conclusiones

Como se muestra con los ejemplos citados en el desarrollo de este trabajo, las participaciones inferiorizadas de los jóvenes están relacionadas con sus estilos de comprender y de expresarse. Las respuestas docentes frente a esas participaciones dejan ver su voluntad de establecer pautas de comprensión y de expresión. Esta delgada línea entre lo que los docentes esperan de los estudiantes y lo que estos aportan es la diferencia entre aceptar y rechazar las aportaciones de los estudiantes no únicamente porque están equivocadas. Se trata, además, de un rechazo que pasa el límite del conocimiento disciplinar para proyectarse en el intelecto como

un aspecto específico de la condición humana. En esto radica la afirmación de que los docentes construyen un dominio no solo sobre los conocimientos sino en su comprensión y forma de expresarlos, de participar en las clases y otras actividades académicas. Así, la práctica educativa establece pautas canonizadas del saber y de expresar dicho saber.

La jerarquía de saberes monopoliza las intervenciones, las espontaneidades, las conceptualizaciones y formas de expresión académica, también los aportes a las discusiones de los temas y, sobre todo, la idea de inteligencia. Al observar las interacciones en las aulas de dos universidades públicas, se constata la necesidad de construir el saber con los estudiantes y a partir de ellos, en lugar de establecer una relación de dominio sustentada en títulos académicos; sobre todo, cuando se está precisamente en el momento de búsqueda de esos mismos títulos que abonan a la jerarquización. Esta realidad aparece como una evidencia de la ausencia de un pluralismo epistémico. El conocimiento menos estandarizado, el menos abstracto, es precisamente el que los estudiantes pueden proporcionar desde sus propias experiencias escolares (tienen 15 años de escolarización al ingresar a la universidad) y desde sus experiencias de vida en la familia y en la comunidad.

El aula es una vía necesaria para empujar el cambio del modelo institucional centralizado/occidentalizado y poner atención en el conocimiento de los estudiantes. Es un medio propicio para el diálogo docentes/estudiantes en un nivel discursivo y epistémico que se complementa. Esta vinculación proporciona un lente para identificar sus formas de aprender y aprehender de los jóvenes, sus formas de asimilar información y construir conocimientos. La universidad no es la única entidad capaz de generarlo. Tras de sí, los estudiantes han dejado un cúmulo de instituciones, empezando por sus familias que han abonado a esta construcción. Si bien la mayoría de ellos provienen de comunidades y localidades marginadas, esta marginación no implica una marginación intelectual y mucho menos de proceder. Finalmente, están en la fase terminal de su formación profesional, logro que no alcanza la mayoría de los jóvenes. Con esta presencia, las instituciones públicas de educación superior tienen pendiente la ardua pero no imposible tarea de reencontrarse con el conocimiento que no está intervenido por ellas.

Haciendo un abordaje del conocimiento desde abajo, desde lo más local representado en cada aula, cada alumno y cada comunidad de alumnos que ya poseen un cúmulo de ellos se puede evitar el señalamiento peyorativo de su intelecto para dignificar lo humano desde el conocimiento. Esto implica reconocer que hay una diversidad de formas de entender contenidos específicos que dan cuenta de un conocimiento. Se plantea esta posibilidad para comprender la profundidad de los racismos que aun cuando son elusivos, están presentes en los muy reconocidos espacios de conocimiento llamados universidades.

Referencias

- Bourdieu, P. (1999) *Cuestiones de Sociología*, Editorial Istmo, Madrid.
- Croizet, J. C. (2012) The racism of intelligence: How mental testing practices have constituted an institutionalized form of group domination. in H. L. Gates (Ed.), *Oxford Handbook of African American Citizenship*. New York: Oxford University Press.
- Fanon, F. (2018). *Los condenados de la tierra*. 4ª ed. México, FCE.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, S. XXI Editores. En: <https://practicasdelaen2.files.wordpress.com/2013/09/freire-pedagogc2a1a-de-la-autonomc2a1a.pdf>
- Hickey, S. and du Toit, A. (2007) *Adverse Incorporation, Social Exclusion and Chronic Poverty*, Working Paper 81. Chronic Poverty Research Centre, University of Manchester.
- Kaplan, C. (1997) *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Miño y Dávila. Buenos Aires. En: <http://s785dba6895b76740.jimcontent.com/download/version/1258194620/module/3190868154/name/Kaplan%20La%20inteligencia%20escolarizada.pdf>.
- ____ (1998) *Inteligencia, escuela y sociedad. Las categorías del juicio magisterial sobre la inteligencia*. Propuesta Educativa. Año 8 N° 16, Julio de 1998, Buenos Aires.
- ____ (2008) *Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino*. Colihue, Buenos Aires.
- Kabunda, M. (2007) “Democracia, regionalismo y panafricanismo: Las alternativas neopanafricanistas”, en *Democracia y buen gobierno en África subsahariana*. Fundación Carolina-S XXI Editores, México.
- Lave, J. (1996) *La práctica del aprendizaje*, en Seth Chaiklin y Jean Lave (Comp.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas a d sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- ____ y .E. Wenger. (2003). *Aprendizaje situado: Participación periférica legítima*. México DF: Ediciones Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo: Buenos Aires.
- Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Santos, Boaventura de Sousa (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce. [Links]
- Quijano, A. (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en Edgardo Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires: CLACSO, 201- 246.
- Walsh, C. (2014) *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*. En Catherine Walsh (Ed) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento decolonial.