

EDUCACIÓN O MERCANCÍA: LA COLONIALIDAD DEL SABER Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA DESDE AMÉRICA LATINA

EDUCATION OR COMMODITY: THE COLONIALITY OF KNOWLEDGE AND EDUCATIONAL PRACTICE FROM LATIN AMERICA

Esteban Andrés Aguilar Ramírez
Universidad Nacional, Costa Rica
esteban.aguilar.ramirez@una.cr

Luis H. Gómez Ordóñez
Universidad Nacional, Costa Rica
luis.gomez.ordonez@una.cr

Recibido: 5 de marzo de 2018 / aceptado el 30 de marzo

Resumen

El artículo que presentamos cuestiona la función y el objetivo de la educación en la sociedad actual. Esto es aborda la disyuntiva de si la educación debe buscar la formación de seres humanos o limitarse simplemente a la formación de profesionales “calificados”, que ayuden al incremento del PIB de cada una de las naciones, y si entendemos la educación como un indicador más de desarrollo. En este proceso, no ha resultado extraño que, al pensar en educación, se recurra constantemente a los mantras del burócrata neoliberal: competencia, calidad y eficiencia. El problema pasa por la puesta en escena de una racionalidad instrumental, claramente asociada a las genealogías de la colonialidad, a una colonialidad del saber que desprecia los conocimientos generados en lo exterior de la modernidad, y les niega cualquier aporte epistémico. Creemos que estas contribuciones deben ser visibilizadas para implementar realmente una educación que se acerque más al respeto por lo humano y se distancie de la simple y llana mercantilización.

Palabras clave: educación, mercantilización de la educación, colonización, colonialidad, América Latina, giro decolonial.

Abstract

The article that we present questions the function and objective of education in today's society. That is, it addresses the dilemma of whether education should seek the formation of human beings or simply be limited to the training of "qualified" professionals, who help increase the GDP of each nation, and if we understand education as an indicator of more development. In this process, it has not been strange that when thinking about education, the mantras of the neoliberal bureaucrat are constantly used: competition, quality and efficiency. The problem involves the staging of an instrumental rationality, clearly associated with the genealogies of coloniality, a coloniality of knowledge that despises the knowledge generated in the exteriority of modernity and denies them any epistemic contribution. We believe that these contributions should be made visible for a real implementation of an education that is closer to respect for the human and is distanced from the simple and plain commodification.

Keywords: education, commodification of education, colonization, coloniality, Latin America, decolonial turn.

Palabras preliminares: corropolíticas de lo educativo

Antes de iniciar este periplo, un tanto incierto, por el paisaje de discursos y prácticas de lo educativo en esta región, que se narra entre los ecos aún presentes de noches de lápices y de las venas abiertas de la desaforada desigualdad, y por una lógica de organización social en la que la violencia y la exclusión son inherentes a buena parte de la población¹, encontramos pertinente reconocer el lugar desde el cual escribimos, desde donde enunciamos nuestra lectura de América Latina. Hablamos, pues, contra la tentación de la prosa metálica, de los informes que nos ubican entre la debacle y la proeza, al referirnos a lo educativo, a sus actores, transformaciones y procesos. Nos posicionamos ante un silencio enclaustrado, que se niega a reconocer el carácter mercantil, ideológicamente inducido en las transformaciones y propuestas sugeridas desde el *establishment*.

Escribimos a cuatro manos desde un lugar, ubicado en el sur de Centroamérica, en donde el proyecto de Estado de la segunda mitad del siglo XX instrumentalizó la promesa de civilización, progreso y ascenso en nuestra sociedad, en el contexto de una lógica de modernización entre narrativas del desarrollo, retóricas de paz y un violento rechazo hacia la región, por la

1 Para una reflexión más amplia en torno a estos fenómenos, ver los informes del PNUD que aparecen en las referencias bibliográficas

que los educadores y el proyecto educativo asociado se inscribieron como “el ejército”. En síntesis, nos referimos a la naturalización del imaginario de un pacifismo autoritario, asociado al proyecto educativo, en el contexto de las dinámicas imperiales y de la modernidad colonial sobre la cual hablaremos en el texto.

Reflexiones sobre una praxis en peligro de extinción, o sobre los menesteres de educar en tiempos de la mundialización del capital

Al hablar de educación, por lo general se hace referencia, de manera directa o indirecta, a otros conceptos que se piensan en función de esta: desarrollo, progreso, estabilidad social, conocimiento, futuro, dinero. Todos ellos son subsidiarios de la modernidad, el eurocentrismo y el colonialismo, cada uno con su carga semántica y reproductiva en términos sociales.

Y, probablemente gracias a lo anterior, es que percibimos la educación en clave instrumental, como una herramienta para que las personas se instalen en el mercado laboral, como un medio para adquirir solvencia económica y, de este modo, llegar a formar parte de una sociedad que mide y valora a los individuos a partir de su poder adquisitivo y su capacidad de consumo. En este sentido, puede que Freire haya sido de las primeras personas en aportar a la lectura de este fenómeno en modulación decolonial, pues, haciendo pedagogía con y desde lo que él llamaba los oprimidos —“les damnés de la Terre”, de Fanon— identificaba una pedagogía bancaria, que a la vez parecía tener su origen en la razón instrumental y las prédicas de un colonialismo imperial que abogaba por cuerpos dóciles y mentes obedientes (De Souza Silva, 2007, p. 2).

Más aún, podría decirse que, desde este lugar de enunciación, y desde las prácticas concretas de estas narrativas, es que la práctica educativa adquiere, como fin último, la formación de “profesionales productivos”. De esta manera, se puede aseverar que “el propósito de la escuela fue, y todavía lo es en muchos sentidos, la consolidación y diseminación de consumidores y consumidoras, con capacidades controladas de reacción social” (Muñoz, 2009, p. 8). Aunado a ello, y para que tenga sentido el tejido en que se inscriben estas prácticas, sería pertinente comprender el papel de la educación

en el acto de naturalizar las jerarquías del poder global y de los productos de las geopolíticas del conocimiento.

Ahora bien, cabe entonces preguntarse: ¿Cuál es el objetivo de la educación? Según Noam Chomsky (2012), podríamos ver la educación desde una perspectiva tradicional, que observa en ella un propósito para enseñar a la gente cómo aprender por sí misma, y, por otro lado, una perspectiva que busca el adoctrinamiento, por el que “algunas personas tienen la idea de que, desde la infancia, la gente joven tiene que ser colocada dentro de un marco de referencia en el que acatará órdenes y aceptará estructuras existentes sin cuestionar” (Chomsky, 2012, p. 1).

Por otro lado, como menciona Freire, la educación adquiere una característica de sonoridad (repetir información, memorizar), en la cual “la narración, cuyo objeto es el educador, conduce al educando a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador” (Freire, 1970, p. 51). De esta manera, no solo se transfieren y depositan en las mentes de quienes reciben educación elementos relativos a los ejes curriculares, sino que, aunado a esto, se les inculca marcos axiológicos e ideológicos impuestos por el sistema político imperante. En otras palabras (y como ya se había mencionado), se busca el adoctrinamiento de las personas que estudian y, por lo tanto, su sometimiento a la dominación y al poder.

Sumado a lo anterior, debemos pensar si la educación, entonces, y en este caso la escuela (la academia como tal: escuela, colegio, universidad), se ha convertido en una fábrica de profesionales, con variadas capacidades técnicas, pero con su potencial creativo y crítico coartado. Y, si fuera así, deberíamos pensar si esto es realmente lo que deseamos, si este es el verdadero fin de la educación o, muy por el contrario, si esta busca la formación de seres humanos (de ¡mejores seres humanos!), antes que de profesionales “especializados”.

Junto a Chomsky podríamos plantearnos: “¿Queremos tener una sociedad de individuos libres, creativos e independientes capaces de apreciar y aprender de los logros culturales del pasado y contribuir a ellos?, ¿Queremos eso o queremos gente que aumente el PIB?” (Chomsky, 2012, p. 4).

Ante el horizonte que se nos avecina, nuestra respuesta va en la línea de transformaciones posibles, de una sociedad que anuncie que es posible un nuevo horizonte al pensarlo, de crear lenguajes para expresarlo, para

instalar la sospecha, la necesidad de ir más allá de lo evidente y en contra de la naturalizada lógica de un sistema que hace más cercana la destrucción del planeta. Se trata de la posibilidad de retar al aparato reproductor de desigualdades desde su espacio instituyente, el imaginario, el de las acciones concretas que inventan espacios educativos y crean la posibilidad misma de construirlos en donde sea, y, más aún, en las esquinas donde la esperanza de “los condenados de la tierra” es constancia de su resistencia, memoria y *saberes otros*, donde una *educación otra* está siendo posible. Una educación que “Independientemente del impacto que tenga en la sociedad tiene un valor, porque ayuda a crear seres humanos mejores. Después de todo a eso es a lo que debe servir un sistema educativo” (Chomsky, 2012, p. 4)

Sin embargo, no estamos afirmando que la formación de profesionales deba ser condenada, ni mucho menos detenerse, sino que se debe complementar con la formación integral de la que tanto se habla en nuestros días, y a la que tan poca gente tiene un acceso verdadero, una formación solidaria y de respeto, dialogal e intercultural², con la cual se respete la posición de las personas que estudian como actores en un proceso horizontal. Como mencionaba Freire, la educación y la liberación (de paso) se dan en comunión; “de este modo, el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado también educa” (Freire, 1970, p. 61).

2 Entendemos interculturalidad de la manera en la que Catherine Walsh la define, y no como la tienden a definir los discursos oficiales de los Estados y las organizaciones multilaterales, que la asocian al concepto de multiculturalismo, dándoles a ambos términos una utilización de sinónimos, en la que el multiculturalismo es “el mecanismo encubridor por excelencia de las nuevas formas de colonización” (Rivera Cusicanqui, 2006). Por lo tanto, vamos a entender que “Más que la idea simple de interrelación... la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra” (Walsh, 200). Mediante esta concepción de interculturalidad, se intenta poner en entredicho la realidad sociopolítica en la que nos desenvolvemos, planteándose como un principio ideológico en la construcción de una nueva democracia que, como menciona la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), debe ser “anticolonialista, anticapitalista, antiimperialista y antisegregacionista” (Walsh, 2007). De esta manera, la interculturalidad representa “una configuración conceptual, una ruptura epistémica que tiene como base el pasado y el presente, vividos como realidades de dominación, explotación y marginalización, que son simultáneamente constitutivas, como consecuencia de lo que Mignolo ha llamado modernidad/colonialidad. Una configuración conceptual que, al mismo tiempo que construye una respuesta social, política, ética y epistémica para esas realidades que ocurrieron y ocurren, lo hace desde un lugar de enunciación indígena” (Walsh, 2007).

Cartografiar geopolíticas y entramados coloniales de las políticas educativas

Lamentablemente, los intereses detrás de las políticas educativas (de deliberada intención y expresión, que operan como diseños pedagógicos coloniales de alcance global, y que han instrumentado diversas jerarquías —y heterarquías— pedagógicas globales, así como los supuestos de la colonialidad del saber³) no siempre responden a las necesidades básicas de la educación, limitadas a formar profesionales que engrosen el ejército laboral del país (en el mejor de los casos)⁴ y se especialicen en aquello que a los grupos de poder les sea relevante y rentable⁵. De esta forma, se disminuye el pensamiento crítico y se robustece la masa productiva y adoctrinada, la cual además agradece al sistema las oportunidades que le brinda, ayudándole a olvidarse de las otras personas y a preocuparse solamente por su propio bienestar y quizás el de su círculo familiar inmediato.

Esto va en contra de un principio básico de la educación pública. Como señala Noam Chomsky: “Un sistema público de educación se basa en el principio de que unos se preocupan por otros” (Chomsky, 2001, p. 1) y no en una premisa egoísta que indica “Enriquécete, olvídate de todo menos de ti mismo” (Chomsky, 2001, p. 1) y la cual, según Mignolo (2009), es parte de la misma lógica de producción de subjetividades en la colonialidad del ser, el poder y el saber. Gracias a ella, los entramados que dan sentido al tejido subjetivo y societal de las personas parecieran estar mediados por el afán de lucro y la posesión de objetos, por una forma de comprender el tiempo desde la inmediatez, el espacio desde su utilidad más próxima y a las otras personas desde el miedo, la angustia y el olvido. Esta premisa parece tocar las puertas de las aulas, donde lo primero y más importante es la preparación para el

3 Ver, por ejemplo, los instrumentos de medición de la inteligencia y los criterios de evaluación.

4 Habitualmente, esta situación se da en condiciones de precarización laboral, subempleo, o bien en el sector informal, todas situaciones lamentables por sus consecuencias.

5 De similar manera, en los procesos de producción del conocimiento eurocéntrico buscaban el modo de volverse universales, por lo que Aníbal Quijano anota que “desde ese universo intersubjetivo fue elaborado y formalizado un modo de producir conocimiento que daba cuenta de las necesidades cognitivas del capitalismo: la medición, la cuantificación, la externalización (u objetivación) de lo cognoscible respecto del conocedor, para el control de las relaciones de las gentes con la naturaleza y entre aquellas respecto de ésta, en especial la propiedad de los recursos de producción. Dentro de esa misma orientación fueron también, ya formalmente, naturalizadas las experiencias, identidades y relaciones históricas de la colonialidad y de la distribución geocultural del poder capitalista mundial” (Quijano, 2003, p. 343).

empleo y donde el conocimiento es una mercancía más que puede someterse a la oferta y demanda del mercado, según las necesidades que este dicte.

Por todo ello, ese principio de solidaridad, desde el que debería germinar cualquier intento o proceso educativo, se encuentra en la mira de los intereses económicos y podemos ver cómo se hace “un gran esfuerzo en debilitar todo eso, en tratar de privatizar las aspiraciones para así controlar totalmente a la gente. Privatizando las aspiraciones estaremos completamente controlados. El poder privado va por su propio camino, el resto de las personas tienen que subordinarse a él” (Chomsky, 2001, p. 1) y esta subordinación puede ser materializada, tal y como lo mencionamos al inicio, a través de una educación bancaria, con la que se impone un “conocimiento superior” y se eliminan todas las libertades que deberían existir en un verdadero proceso educativo.

Es de un paradigma de este tipo, enfocado en el individualismo, el egoísmo y la negación del otro, que se desprenden procesos discriminatorios, los cuales amenazan el derecho a la educación para todas las personas y limitan a un bien o servicio al que pueden acceder solamente quienes puedan pagar por él y, de alguna manera, “los procesos de descentralización y privatización de la educación amenazan con perpetuarla (la discriminación) bajo otro disfraz, a través de la segregación en guetos o la escolaridad privada” (Tomasevski, 2004, p. 19).

Estas iniciativas de privatizar la educación desembocan, según Tomasevski (2004), en exclusión social y del mercado laboral, por lo cual, aunque no creamos que la educación sea solamente una herramienta para insertarse en el mercado laboral, es indiscutible que gran parte del acceso al trabajo pasa por la formación académica. Por ello, si el fin de la educación, desde esta perspectiva, es el de ser un “puente” para la vida laboral y a la vez el de generar profesionales “especializados” que “contribuyan” al bienestar económico de los países (PIB), que los transforme en sujetos capaces de consumir y, por lo tanto, en partícipes de la comunidad-global de consumo (que simultáneamente les valide como seres humanos), la negación al derecho a la educación, que desemboca en la negación del derecho al trabajo, culmina negando el acceso a participar en las sociedades de consumo. Lo anterior debido a que dichas sociedades están codificadas simbólicamente en clave colonial y mediadas por entramados que se asocian a los circuitos

de la mundialización del capital, con los que se niega el acceso a la compra de alimentos y a la existencia misma como seres humanos, de quienes no puedan participar de la compra y venta de servicios de la comunidad global, esos entre los que se encuentra la educación.

Introducción inversa: la barbarización⁶ de los especialistas y la colonización del imaginario educativo

“El problema ya no es declararse anticapitalista. El problema es de vida o muerte si el capitalismo se reconstruye después de su propio intento fallido de suicidio. El problema fundamental del capitalismo es haber generado sujetos moldeados por el éxito y el éxito por las ganancias, y la felicidad por la posesión de objetos. Subjetividades de muerte bajo la convicción (o la mala fe) de ser generadores de vida y de bienestar”. Walter Mignolo

Se intenta justificar estas premisas sobre la especialización y mejoramiento de la educación, a partir de un discurso desarrollista, por el que “La educación en última instancia pasó de ser un derecho humano a un objetivo más de desarrollo” (Tomasevski, 2004, p. 16) y un indicador de este.

Sin embargo, debemos preguntarnos, ¿qué entendemos por desarrollo? Un desarrollo en tanto discurso, dispositivo y práctica que ha funcionado como elemento excluyente, que privilegia a pocas personas. Tal y como lo manifiesta Arturo Escobar: “el discurso desarrollista ofrece una receta colonial de cómo imitar a occidente” (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 20), dejando de lado y minimizando los conocimientos que no contribuyen a ese “desarrollo”, despreciando todo aquello que se genera desde la exterioridad⁷, “desde lo que la modernidad excluyó, negó, ignoró como insignificante, sin sentido, bárbaro, no cultura, alteridad opaca por desconocida; evaluada como

6 La idea de barbarie del especialismo no es nueva en el debate en torno a la educación superior. En este texto, tiene la intención de recordar los efectos que ha tenido, en el campo educativo, la idealización de las prácticas que tienden a la especialización y a la figura del especialista, vástago de una modernidad que ha asumido como suya una lectura de la modernidad fragmentada y la vez negadora de las totalidades en las que se inscriben los procesos y, por ende, ciega al doble acento moderno y colonial del proceso. Para una reflexión en otras técnicas sobre la construcción de subjetividad en el campo académico, ver Bourdieu (2008).

7 El imperialismo cultural y el epistemicidio son parte de la trayectoria histórica de la modernidad occidental. Tras siglos de cambios culturales desiguales, ¿es justo que se trate como iguales a las culturas? ¿Es necesario hacer que algunas de las aspiraciones de la cultura occidental se hagan impronunciadas, para dar paso a la pronunciabilidad de las aspiraciones de otras culturas? Paradójicamente —y contrariamente al discurso hegemónico— es precisamente en el terreno de los derechos humanos donde la cultura occidental debe aprender con el sur, si es que la falsa universalidad atribuida a los derechos humanos, en el contexto imperial, se ha de transformar en la nueva universalidad cosmopolita en el diálogo intercultural.

salvaje, incivilizada, subdesarrollada, inferior...” (Dussel, 2004, p. 222). Es decir, se alude a todos aquellos conocimientos negados, por pertenecer a grupos no-humanos, todos aquellos aportes epistémicos que fueron suprimidos porque no eran compatibles con los intereses político-económicos imperantes, porque no eran acordes con un desarrollo que respondía a un sistema y a un paradigma ajeno a la vida, “en un mundo donde prima la pérdida del sentido común, el egoísmo ciego, los fundamentalismos religiosos seculares... en el que la ganancia, la acumulación, el consumo, la posesión de bienes es el único destino justificable en el proyecto de civilización neoliberal” (Mignolo, 2003, p. 19).

Por ello, pensamos en otro tipo de desarrollo que englobe un concepto por el que lo artificial no se imponga a lo natural, que exista un verdadero respeto cultural, ninguna cultura se imponga sobre otra y se dé un verdadero diálogo intercultural, donde la educación no se limite al salón de clases, la verdadera interculturalidad pueda ser posible y se superen las excusas que justifican y legitiman un modelo educativo, político, económico y social excluyente.

En fin, la educación debe ser una vía liberadora y, para serlo, o al menos para pensar cómo hacerlo, quizás resulte importante considerar algunos de los procesos arriba enunciados, con el propósito de que se integre y respete tanto a hombres como a mujeres, sin distinciones raciales o ideológicas y mucho menos económicas. La educación no se limita al salón de clases y no debe reproducir colonialismos, pues estos jerarquizan el conocimiento, según su lugar de enunciación.

La educación debe ser emancipadora y cumplir ese fin de ayudar a formar mejores seres humanos, no solamente profesionales, sino esos que entiendan que el amor es más importante que la rabia, que es más fundamental que el egoísmo y el consumo, el amor visto “como aparato político y existencial, como componente central a una conciencia disidente y creativamente insurgente que puede intervenir (e in-surgir) tanto en el yo interior como en las relaciones modernas/coloniales/neoliberales que mantienen la dominación y deshumanización” (Walsh, s. f. p. 26), personas diferentes a las que han legitimado una idea de educación distante de la formación crítica e integral.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Madrid: Siglo XXI.
- Burawoy, M. (7 de agosto de 2012). Tenemos que repensar la universidad. *Diario universidad*, p. 12. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-200477-2012-08-07.html>
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Santiago: Siglo del Hombre Editores.
- Chaput, C. (2008). *Inside the teaching machine: rhetoric and the globalization of the U.S. public research university*. Tuscaloosa, Ala: University of Alabama Press.
- Chomsky, N. (10 de julio de 2001). Asaltando la solidaridad. Privatizando la educación. Recuperado de <http://www.rebelion.org/hemeroteca/chomsky/chomsky-educacion.html>
- Chomsky, N. (29 de marzo de 2012). El objetivo de la educación. Recuperado de <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=147147>
- De Souza Silva, J. (2007). *Descolonizando la dicotomía del superior-inferior en la "idea de desarrollo"*. De lo universal, mecánico y neutral a lo contextual, interactivo y ético. Conferencia magistral presentada en el Primer Congreso Internacional "Universidad, Desarrollo y Cooperación", realizado en Cuenca, Ecuador, 25-27 de abril de 2007. Documento facilitado por el autor.
- Dussel, E. (2004). Sistema mundo y transmodernidad. En S. Dube, I. Banerjee y W. Mignolo (Eds.), *Modernidades coloniales* (pp. 201-226). México: El colegio de México.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Mignolo, W. (2003). *Herencias coloniales y teorías postcoloniales*. Madrid: AKAL.
- Mignolo, W. (2009). Retórica del desarrollo y de la colonialidad del saber. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-124958-2009-05-18.html>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2010a). *Informe sobre desarrollo humano 2010: la verdadera riqueza de las naciones: caminos al desarrollo humano*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado de http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010_ES_Complete_reprint.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2010b). *La desigualdad en Costa Rica. Separata del Informe Regional de Desarrollo Humano 2010*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado de http://www.pnud.or.cr/images/stories/LC-_desigualdadcostarica.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2011b). *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010. Documento Nacional La Desigualdad en Costa Rica*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World System Research*, (2), 342-386
- Rivera Cusicanqui, S. (2006). *Chhixnakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Ediciones Tinta Limón.
- Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermón-Oxfam.
- Vernor, M. (2009). *El mar entre la niebla*. San José, Costa Rica: Luna Híbrida Ediciones.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. En: S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel, *El*

giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (pp. 47-62). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Walsh, C. (6 de febrero de 2014). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. Recuperado de <https://redinterculturalidad.wordpress.com/2014/02/06/interculturalidad-critica-y-pedagogia-decolonial-catherine-walsh/>