



Estudios Avanzados

ISSN: 0718-5022

ISSN: 0718-5014

revistaidea@usach.cl

Universidad de Santiago de Chile

Chile

Hipólito Ruiz, Natalia; Martínez Martín, Irene
Diálogos entre el Buen Vivir, las Epistemologías del Sur, el feminismo decolonial
y las pedagogías feministas. Aportes para una educación transformadora
Estudios Avanzados, núm. 35, 2021, pp. 16-28
Universidad de Santiago de Chile
Santiago, Chile

DOI: <https://doi.org/10.35588/estudav.v0i35.5321>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=435577620002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Diálogos entre el Buen Vivir, las Epistemologías del Sur, el feminismo decolonial y las pedagogías feministas. Aportes para una educación transformadora¹

*Dialogues between “Buen Vivir”, Epistemologies of the South, Decolonial
Feminism and Feminist Pedagogies. Contributions for a Transformative Education*

Natalia Hipólito Ruiz* e Irene Martínez Martín**

*Universidad de Castilla la Mancha, Talavera de la Reina, España,
ORCID 0000-0002-9255-9201, natalia.hipolito@uclm.es

**Universidad Complutense, Madrid, España, ORCID
0000-0001-9131-9057, irene.martinez.martin@edu.ucm.es

Recibido: 11/04/21 · Versión final recibida: 30/04/21 · Aceptado: 03/12/21 · Publicado: 29/12/21

Resumen

Se establece un diálogo entre las aportaciones del Buen Vivir, las Epistemologías del Sur, los feminismos decoloniales y las pedagogías feministas. El artículo tiene, por lo tanto, como objetivo principal reconocer los paralelismos entre las cuatro dimensiones y marcar como eje central la construcción de una educación transformadora a partir de dicho diálogo. Para ello, se sigue una metodología cualitativa mediante técnicas de análisis bibliográfico crítico, teniendo como base las publicaciones recientes más relevantes de cada uno de los tópicos señalados. Entre los resultados cabe destacar la necesidad de descolonizar y despatriarcalizar nuestras prácticas de desarrollo, especialmente, centrando la mirada en la educación. Para ello se proponen unas líneas de acción que buscan conectar los pensamientos decoloniales, del Sur y feministas en la educación para una ciudadanía transformadora.

Palabras clave: Buen Vivir, Epistemología del Sur, pedagogía feminista, feminismo decolonial, educación transformadora.

Abstract

This article establishes a dialogue between the contributions of “Buen Vivir”, the Epistemologies of the South, decolonial feminisms, and feminist pedagogies. It has, therefore, as its main objective to recognize the parallels between the four dimensions and to mark as a central axis the construction of transformative education based on this dialogue. A qualitative methodology is followed through critical bibliographical analysis techniques based on the most relevant recent publications on each of the aforementioned topics. As a result, it is worth highlighting the need to decolonize and de-patriarchalize our development practices, especially by focusing on education. To this end, some lines of action are proposed that seek to connect decolonial, Southern, and feminist thinking in education for transformative citizenship.

Keywords: “Buen Vivir”, epistemologies of the South, feminist pedagogy, decolonial feminism, transformative education.

1 Artículo adscrito a Estancia de investigación posdoctoral, Centro CES-Coimbra, Portugal.

Introducción

El presente artículo se centra en imaginar otro desarrollo posible alternativo al desarrollo hegemónico basado en una perspectiva fundamentalmente economicista que deja a un lado una visión holística, integral y diversa de los pueblos y de su idiosincrasia. Partimos de una doble pregunta: ¿es posible un desarrollo desde el Buen Vivir, el feminismo decolonial y las Epistemologías del Sur?, y ¿estamos educando en ciudadanías críticas capaces de cuestionar los modelos de desarrollo hegemónicos? Para dar respuesta a ambas interrogantes dialogamos con los aportes que surgen desde las Epistemologías del Sur, del Buen Vivir y de los feminismos decoloniales, buscando ejes de acción desde la educación feminista para construir ciudadanías transformadoras.

Tales cuestionamientos surgen de la revisión de los textos de Boaventura de Sousa Santos y de su crítica a la Modernidad occidental, al colonialismo, al capitalismo y al patriarcado como forma de invisibilización y de ausencia de los saberes del Sur Global. Partiendo de esta premisa observamos que el Buen Vivir, el feminismo decolonial y las Epistemologías del Sur tienen elementos en común y proponen alternativas al colonialismo moderno desde la lucha social, la producción de saberes y desde acciones contrahegemónicas y antipatriarcales.

Sumamos las contribuciones críticas de los feminismos decoloniales, siguiendo los trabajos de diversas autoras y autores, principalmente basados en el cuestionamiento de la imposición de saberes, cuerpos, sentires, deseos, acciones desde el eje de la opresión y el privilegio blanco-masculino-occidental y que construyen el desarrollo hegemónico. Las aportaciones de los feminismos decoloniales nos ayudan a revisar el modelo de desarrollo dominante generador de desigualdades

y abrir caminos para construir alternativas de ser, hacer, pensar, sentir y vivir desde un eje interseccional.

Así, el objetivo de esta publicación será establecer vínculos de pensamiento entre las aportaciones de las Epistemologías del Sur con las propuestas de desarrollo basadas en el Buen Vivir, siempre desde una perspectiva feminista decolonial, que persigue interrogar a las tres corrientes y buscar sus puntos de encuentro, un lugar común que nos permita entender su complementariedad. Además, como objetivo final, y desde este lugar común, el presente artículo invita a descolonizar y despatriarcalizar nuestras prácticas de desarrollo y aportar ciertas líneas de acción que conectan diversas prácticas educativas transformadoras. Tales objetivos surgen al preguntarnos hasta qué punto puede existir relación entre las Epistemologías del Sur, el Buen Vivir y los feminismos decoloniales, y si es posible llevar a la acción este diálogo desde una educación transformadora.

Desarrollamos un análisis crítico y reflexivo partiendo por revisar la literatura afín, para lo cual se consideran publicaciones pertinentes de los últimos años y textos consolidados sobre los temas a tratar. Optamos por un trabajo tipo ensayo crítico pues responde a los principios de la investigación feminista y decolonial (Blazquez *et al.*, 2012) que se defiende en las siguientes páginas y que aporta una mirada rupturista respecto a imposiciones científicas positivistas y uniformes. La educación, el conocimiento y la ciencia no son neutras, interpeándonos hacia una apuesta que explore diversas formas de acceder al conocimiento, analizarlo y transferirlo, siendo coherentes con los principios de las Epistemologías del Sur.

Diálogos entre el Buen Vivir, las Epistemologías del Sur, los feminismos decoloniales y las pedagogías feministas: cuestionamiento de los modelos económicos, sociales y de desarrollo hegemónicos

En nombre del desarrollo, siguiendo los planteamientos de Gilbert Rist (2002), se han impulsado guerras, colonizado países, llevado a cabo labores humanitarias, entre tantos otros ejemplos. En nombre del desarrollo se valoran unos países por encima de otros, se cataloga a unos seres humanos de primera y otros de segunda o tercera, y en nombre del desarrollo explotamos recursos ecológicos, acallamos voces de pueblos originarios e invisibilizamos las voces y saberes diversos.

La perspectiva de la que partimos se ubica en la necesidad de repensar los modelos hegemónicos de economía y desarrollo. Nos alejamos del precepto de la Modernidad como sistema económico, y por tanto social, que ha imperado en el Norte y que se ha intentado imponer en el Sur Global. El modelo dominante de desarrollo se vislumbra a todas luces incapaz para aportar soluciones sólidas a las desigualdades y, por ello, se hacen imprescindibles propuestas alternativas

que se configuren como fórmulas políticas y reivindicaciones reales que ofrezcan condiciones dignas para toda la humanidad (Polygone, 2003); políticas sociales, económicas, culturales y educativas, para acercar posturas desde una mirada al mundo que nazca de la justicia social.

Entonces ¿para qué ha servido la palabra desarrollo? Boaventura de Sousa Santos concluye que este término sirve para que algunos pueblos del mundo pasen a llamarse subdesarrollados y para que en nuestro imaginario se coloquen como tal, pero no solo en lo económico sino también en cuanto a sus instituciones, leyes o saberes (de Sousa, 2018b) e incluso para desvalorizar los modos de relación social, de vida y los saberes propios del Sur (Arteaga-Cruz, 2017). Han pasado siete décadas desde que este concepto surgiese oficialmente —y se ha llegado al tal punto en el que el mundo entero está inmerso en el “maldesarrollo” (Demaria *et al.*, 2020).

Sumada a esta imagen se nos impone otra homóloga, sobre la concepción de una situación de crisis permanente, que parece asolar toda posibilidad de cambio o resolución de situaciones que, pareciera, deben permanecer estructuralmente ancladas, sin poder salir de ese modelo del desarrollo cíclico, carentes de alternativa, aunque realmente “no necesitamos alternativas, necesitamos de un pensamiento alternativo de alternativas [...], sobre todo porque un pensamiento que no permite alternativas no necesita de nuestro consenso, necesita solamente de nuestra resignación” (De Sousa, 2018a: 2), y se perpetúa así la concepción de la imposibilidad de otro desarrollo posible.

Frente a propuestas iniciales de desarrollo basadas en la modernización, la industrialización y la acumulación de capitales, que sitúan a los países del Norte frente a los del Sur Global, surgen propuestas y alternativas en las que el desarrollo pone la atención,

además de los aspectos económicos, en la mejora de las condiciones sociales, políticas y/o culturales. Desde estas perspectivas se rechaza la necesaria dependencia jerárquica de unos países frente a otros, se apuesta por el desarrollo de capacidades y libertades, así como de mayores oportunidades de los sujetos y se proponen, desde enfoques que buscan la armonía con la Naturaleza, la economía local, la diversidad cultural o la calidad de las relaciones humanas, alternativas a las concepciones tradicionales del desarrollo.

El objetivo, por tanto, será promover el desarrollo orientándose a un proceso de cambio social, económico, político, cultural, tecnológico, etc. que, surgido de la voluntad colectiva, requiere la organización participativa y el uso democrático del poder de los miembros de una comunidad. El desarrollo, así entendido, crea condiciones de igualdad que abren más y mejores oportunidades de vida al ser humano para que despliegue todas sus potencialidades y preserve, para las generaciones futuras, el acceso y buen uso de los recursos, el medio ambiente natural y el acervo cultural (CONGDE, 2014).

Desde esta perspectiva queremos señalar el Buen Vivir y las Epistemologías del Sur porque ambas tienen en común la oposición a la Modernidad, el cuestionamiento del capitalismo, el reconocimiento de la pluralidad de saberes y el rechazo al patriarcado y al poder dominante. A su vez, se presentan complementarias a los feminismos decoloniales. De ahí que el punto de partida de este texto se base, una vez centrada la idea de crítica al desarrollo hegemónico, en articular y establecer un diálogo entre el Buen Vivir, las Epistemologías del Sur, los feminismos decoloniales y las pedagogías feministas, entendiendo que pueden mirarse de frente en una simbiosis que genere complementariedad.

Buen Vivir como otro desarrollo posible

El Buen Vivir es un concepto en construcción, complejo y vivo que parte de ideas alternativas a las concepciones tradicionales de desarrollo. Nace de sociedades empobrecidas, olvidadas o excluidas, como una plataforma de discusión de propuestas alternas a los modelos anteriores, de debate político (en el sentido más amplio del término) hacia la libertad para todas las personas y como propuestas que sean asumidas por la sociedad (Gudynas y Acosta, 2011).

El Sumak Kawsay o Buen Vivir surge de los pueblos indígenas, sobre todo de Bolivia y Ecuador, de la lucha de los invisibles frente a los modelos dominantes

con el objetivo de apostar por una alternativa al desarrollo tradicional. Este nuevo enfoque huye del énfasis en aspectos económicos, en el mercado, en la obsesión del consumo, el bienestar como ingreso económico/material o del mito del progreso continuado (Gudynas, 2011) con la singularidad de considerar a la Naturaleza como “un ser vivo y como objeto de cuidado o sujeto de derechos” (Arteaga-Cruz, 2017: 911). El principio inspirador del Buen Vivir es el equilibrio entre los sujetos y la comunidad, entre comunidades y pueblos en armonía con la Naturaleza, un objetivo de armonías y equilibrios que persigue reproducir la vida y no el

capital (Demaria *et al.*, 2020). Rechaza la visión antropocéntrica del mundo en la que el ser humano es superior a la Naturaleza y concibe esta como objeto del modelo social del Buen Vivir.

Llevando el modelo a dimensiones concretas y de gestión factible, Larrea (2015) plantea seis dimensiones básicas para evaluar el proceso del Buen Vivir en Ecuador que resultan de utilidad para entender de qué elementos se nutre:

1. Diversificación productiva y seguridad económica.
2. Acceso universal al bienestar.
3. Equidad social.
4. Participación social.
5. Diversidad cultural.
6. Sustentabilidad.

Este modelo no se considera homogéneo y replicable de manera ortodoxa en todas las situaciones. De hecho, Gudynas (2011) advierte sobre la necesidad de resguardarnos de “modernizar” el Buen Vivir ya que lo que se plantea (Acosta, 2016) no es “Vivir Mejor” si no construir alternativas al “Mal Vivir”, apostar por procesos emancipadores que permitan romper desde dentro con la civilización capitalista, potenciar lo local y lo propio, lo que implica una tarea descolonizadora y despatrializadora.

Si el Buen Vivir toma como centro la interculturalidad, la Naturaleza como objeto de valor, el pluralismo y la representatividad de todos los saberes, no únicamente los hegemónicos, nos planteamos que esto no va a ser posible sin tener en cuenta la perspectiva feminista, de las mujeres y sus saberes. Ambos persiguen “la descolonización del conocimiento, así como el énfasis en los afectos y el sentir como formas propias para ir más allá del materialismo, forma dominante de la ontología moderna” (Zaragocin, 2017: 18).

Actualmente en el Sur Global, desde una perspectiva antiimperialista, surgen cada vez con más fuerza propuestas económicas alternativas, economías sociales solidarias lideradas por mujeres que, desde prácticas de resistencia, abogan por un “desarrollo” alejado del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado (De Sousa, 2018b). El análisis feminista de la economía pone en duda que esta sea neutral a las cuestiones de género, a la vez que intenta visibilizar la presión del *homo economicus* que, desde una visión antropocéntrica, se erige como universal y representativo del comportamiento de todas las formas de economía (Quiroga, 2014).

Estas mismas aspiraciones y luchas, interseccionan con las Epistemologías del Sur, como desarrollaremos a continuación.

Epistemologías del Sur como lucha social, sociología de las emergencias y ecología de saberes

Las Epistemologías del Sur se conciben en un sentido similar y complementario al Buen Vivir y a los feminismos decoloniales desde una perspectiva anticapitalista, anticolonialista y antipatriarcal.

Uno de los referentes de las Epistemologías del Sur es Boaventura de Sousa Santos. Los relatos que ofrece el autor sobre el Sur no son literalmente geográficos, sino metafóricos: un Sur Global antiimperial como metáfora del sufrimiento de los pueblos provocado por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado, defendiendo los conocimientos surgidos de las prácticas de resistencia de los grupos oprimidos que encarnan la injusticia y la destrucción de la que han sido objeto (De Sousa, 2018b). Es una lucha que mantiene el campo epistémico unido fuertemente a la lucha social (De Sousa y Sena, 2018) porque realmente quienes han producido “cambios progresistas, en los tiempos más recientes, han sido precisamente grupos sociales totalmente invisibles para la teoría crítica eurocéntrica, esto es, las mujeres, los indígenas, los campesinos, los gays y lesbianas, los desempleados” (De Sousa, 2011b: 15).

En este sentido, son las prácticas sociales el lugar desde donde hacer visible lo que han ocultado los saberes dominantes y dar luz a esos saberes, conocimientos, conflictos, temas históricamente enterrados (Sabariego, 2018); pero no solo esta visibilización de los saberes ocultos deben ganar voz desde las prácticas y las luchas sociales, sino que desde la academia hay que comprometerse para no seguir ignorándolos y ponerlos en el centro del conocimiento que aprendemos, que transmitimos y transitamos.

Las Epistemologías del Sur buscan, entre otras cosas, el diálogo horizontal entre saberes, la justicia social para todas las personas y la armonía con la Naturaleza, y aspiran a su propia inexistencia. Se basan, a su vez, en las siguientes premisas (Cunha y Casimiro, 2019): el pensamiento moderno occidental es arrogante e indolente, en tanto que se concibe como el único válido y universal y se sostiene creando la falsa segregación entre las personas y la Naturaleza, además de la falta de reconocimiento de sus fracasos del pensamiento forjado en el iluminismo europeo.

Este pensamiento occidental y eurocéntrico provoca, entre otras cosas, ausencias y emergencias. Es una sociología de las ausencias que refiere a la investigación, la ciencia, el conocimiento que se produce como totalitario, en el sentido de considerarse el todo frente a la nada de lo que se concibe como imposible o inexistente. Dicho modelo de ausencias genera algunas lógicas como las que señala De Sousa (2011a):

- Monocultura del saber y del rigor del saber como conocimiento exclusivo de producción.

- Monocultura del tiempo lineal, una historia con sentido y dirección únicos hacia el progreso, el desarrollo, el crecimiento, la globalización.

- Lógica de la clasificación social que separa a la población por categorías naturalmente jerárquicas, siendo las más notables la racial y la sexual.

- La escala dominante en lo universal y global que privilegia las realidades forzadas a nivel mundial frente a las particulares o locales.

- Lógica productivista que sostiene la incuestionabilidad de la productividad hacia el crecimiento económico, tanto en la percepción del uso y derecho sobre la Naturaleza como del trabajo humano.

Frente a esta sociología convencional que De Sousa (2011a) denomina de las ausencias, el autor propone la sociología de las emergencias como un futuro de posibilidades plurales y concretas, una investigación de alternativas en un horizonte posible, de conciencia anticipatoria e inconformista que actúa frente a una ausencia que tiene su satisfacción en el horizonte posible. No reduce la realidad a lo inmutable o lo verdadero, sino que la concibe como un proceso, como emergente, por imaginar o por aparecer (Tamayo, 2019). Es la posibilidad de no ver cerrado el futuro y constreñido a lo que nos imponen como previsible, como sellado e inamovible a un determinado desarrollo, un modo social, de relaciones humanas y con la Naturaleza que solo tienen cabida si eres colonialista, capitalista y patriarcal e incluso heteropatriarcal.

Una de las alternativas que intentaría poner algo de resistencia a lo que venimos mencionando y a la monocultura del saber sería la ecología de saberes, cuyo objetivo es resignificar el conocimiento, los saberes

olvidados y considerados como inexistentes. Se fundamenta en que no hay ignorancia ni conocimiento general, en cuestionar lo que aprendemos, la validez que se le otorga y en resaltar que todas las formas de relación entre seres humanos y de estos con la Naturaleza son prácticas de valor e implica una forma amplia de conocimientos (De Sousa, 2011a).

Conformar una ecología de saberes supone combinar conocimiento científico con saberes ancestrales, estableciendo un diálogo horizontal y no epistémicamente jerárquico (Collado y Apolo, 2018); acabar con la concepción de los saberes válidos y no válidos, porque esta separación no es real o natural, es una muestra de una correlación de fuerzas culturales y sociales que han sido impuestas por los saberes hegemónicos y el epistemicidio. Es decir, se trata de “conceder a todos los saberes la posibilidad de situarse en un proceso dialógico en igualdad de condiciones con los saberes predominantemente valorados por el saber científico, aquellos que desde la estructura hegemónica y patriarcal se han concebido como válidos” (Martínez *et al.*, 2017: 473).

En definitiva, “son un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo” (De Sousa, 2019: 168). Es aquí donde se establece un diálogo directo con las aportaciones del Buen Vivir indicadas anteriormente (Mignolo, 2013; Quijano, 2014; Dussel, 2020).

Por último, coincidimos con Cunha y Sousa (2019) en que las Epistemologías del Sur y la hermenéutica feminista, entendida esta última como un análisis feminista crítico de la literatura, persiguen que los saberes teóricos hegemónicos e invisibles nos haga preguntarnos por la subalteridad de las mujeres, las intersecciones de opresiones y la separación entre lo que se considera trabajo productivo y reproductivo. Por estas razones y por las que veníamos considerando previamente, creemos firmemente que es posible un desarrollo desde el Buen Vivir, desde la ecología de saberes y desde los feminismos decoloniales.

Feminismos decoloniales: resistencias y divergencias

¿De cuántas maneras podemos pensar la libertad, la autonomía y la autodeterminación y la emancipación de las mujeres?, ¿qué sujetos políticos tienen los feminismos?, ¿cómo se siguen reproduciendo las desigualdades estructurales que generan los sistemas de opresión y privilegios?, ¿qué prácticas de resistencia feministas encontramos desde las Epistemologías del Sur y decoloniales?

Siguiendo la línea argumental aportada hasta ahora cabe destacar que “la dignidad es universal, así como las luchas y los conceptos de resistencia y liberación que las mujeres utilizan para alcanzar y garantizar esa dignidad universal” (Cunha *et al.*, 2011: 18).

Para alcanzar esa dignidad debemos cuestionar las ciencias sociales y el pensamiento feminista hegemónico desde epistemologías críticas, del Sur y decoloniales

(interseccionales, ecologistas, feministas). Siguiendo a Chandra Mohanty (2003), Julieta Paredes (2019) y Oyewumi Oyeronke (2010), con sus diversos orígenes culturales, junto con las aportaciones de Boaventura de Sousa, se busca reaprender con el Sur, repensar las epistemologías hegemónicas y reconstruir saberes desde la diversidad. Los feminismos decoloniales, además de ampliar el sujeto político del feminismo, apuestan por construir racionalidades heterogéneas y divergentes que se articulan en ecologías dinámicas y hacen surgir nuevos campos de saberes feministas. Se trata, por lo tanto, de lanzar un desafío a los feminismos occidentales-dominantes en su crítica a la Modernidad y a los mecanismos que oprimen a las mujeres y a sus conocimientos. Dejar de nombrar a las mujeres del Sur, racializadas, no binarias... como empobrecidas, ignorantes, víctimas de tradiciones culturales, dependientes, invisibles, como las otras, incapaces, y apostar por hacer una revisión con rigor de su propia colonialidad. ¿Son las mujeres del Sur víctimas inmóviles de su subalteridad, mudas y oprimidas por el patriarcado, pero también por las epistemologías dominantes?

Siguiendo a las autoras anteriores, se pretende cuestionar los silencios y las invisibilidades de los Sur, así como la categorización de la otredad que no admiten la pluridiversidad de formas de emancipación de las mujeres. Estas epistemologías dominantes y coloniales (Quijano, 2014) colocan a las mujeres en su estatus de víctimas oprimidas, esclavas, esposas, dependientes, criadoras, contraproductoras culturales y dueñas de las tradiciones; siempre desde un sistema de valores negativo donde lo femenino es traducido en el imaginario simbólico como inferior.

Basta con explorar “sin los ojos de occidente” —como diría Chandra Mohanty— para descubrir un cosmopolitalismo lingüístico subalterno en las poli-racionalidades y en los intereses de las mujeres y en sus comunidades (Cunha, 2015). Es necesario mostrar otras visiones, otros puntos de vista, otras estructuras de interpretación y de representación de las realidades que puedan construirse como narrativas alternativas y de resistencias.

Alvarado (2019) refiere a “incierto feminismo” y Cunha *et al.* (2011), Cunha e Casimiro (2019) y Beleni *et al.* (2018) señalan que el feminismo decolonial propone la construcción de conocimientos y acciones de resistencia que nacen de otros lugares y otros simbolismos, otras narrativas que vienen a deconstruir las versiones impuestas por el norte globalizado, que cuestionan el conocimiento dado y abren paso a las subjetividades capaces de imaginar otros caminos de expresión para la acción. Todo ello dando paso a formas alternativas de desarrollo desde la comunidad y el Buen Vivir.

En este proceso de (re)construcción hay que tomar conciencia acerca de que cada vez que se define a las personas oprimidas como “lo otro” o “la otra” es porque los sujetos con privilegios (hombres o mujeres) se colocan en un centro “normativo” y a partir de esa posición de normalidad se evalúa, se piensa, se construye todo lo demás. Así, conceptos como desarrollo, subdesarrollo, Sur, mujeres, pobreza, relaciones de género... son exportados a partir del exterior (de ese pensamiento centralista) funcionando como discursos que legitiman la marginación, la violencia y la desigualdad (Curiel, 2018).

Patricia Mcfadden (2018) señala el carácter etnocéntrico de las epistemologías occidentales y denuncia cómo los enfoques universalistas de los feminismos occidentales dominantes reducen la heterogeneidad de las mujeres a categorías estereotipadas (mujeres blancas, negras, árabes, gitanas...), grupos a los cuales se les atribuye un conjunto de características y valores que siguen perpetuando las desigualdades patriarcales y favorece el dominio de unos grupos sobre otros.

Es por ello que diversas autoras (Mohanty, 2003; Mama, 1995; Shiva, 2016; Amadiume, 2000; Casimiro y Trindade, 2019; Osorio y Cruz e Silva, 2018; Cunha, 2015; Blazquez, 2018, entre otras) desde los feminismos decoloniales se cuestionan también conceptos clave como género, sexo y patriarcado, a los que debemos sumar otros elementos de opresión que interseccionan y que construyen formas específicas de opresión y de resistencias, como puede ser la edad, la raza, la clase o la sexualidad.

Acabar con el reduccionismo, incluir la complejidad y la diversidad de las experiencias sociales, materiales, simbólicas, de resistencias y de poder de las mujeres diversas son objeto de la lucha de los feminismos decoloniales. Las fuentes de legitimación de las mujeres son múltiples y actúan de distintas maneras para acceder al poder y para construir múltiples formas de feminidades, maternidades, de organización familiar; múltiples formas de interpretar y construir subjetividades. Teniendo en cuenta, además, que las mujeres del Sur, no son objeto de estudio sino productoras de conocimiento, en una posición de poder.

Así, las pedagogías feministas (Bejarano *et al.*, 2019; Martínez, 2016 y 2018; Martínez y Ramírez, 2017) definidas desde lo decolonial tienen como objetivo desestabilizar, cuestionar el monopolismo, reinventar las memorias históricas, repensar la emancipación a partir de todas las luchas disponibles, nombrar las resistencias, visibilizar las identidades divergentes y fomentar lo colectivo y lo participativo.

Pedagogías feministas: caminos para descolonizar y despatriarcalizar la educación

Ha quedado establecido un diálogo entre las Epistemologías del Sur, los feminismos decoloniales y el Buen Vivir en la necesidad de cuestionar el modelo de desarrollo hegemónico generador de desigualdades. Si tenemos como objetivo final avanzar hacia ciudadanías críticas y transformadoras cabe incluir una cuarta dimensión en el análisis: las pedagogías feministas.

Giroux (2018) defiende la educación como algo que no debe ser neutral si queremos romper con su responsabilidad en la perpetuación de los poderes hegemónicos. Señala que la educación juega un papel central en la construcción de ideologías (patriarcado y neoliberalismo colonial, entre ellas). La educación puede estar al servicio de la justicia social y la transformación, pero también puede ser (y es) una herramienta de legitimación del poder y de reproducción de los sistemas dominantes. Así refiere el autor a la pedagogía de la represión, contraria a la pedagogía crítica y de libertades de Paulo Freire (1969). En esta misma línea, Rita Segato (2018) habla de la pedagogía de la crueldad al referirse a los mecanismos que sustentan las violencias machistas, y Yuderlys Espinosa (2014) refiere a la pedagogía colonial que educa para construir sistemas de otredad y relaciones racistas.

Es por esta razón que Giroux (2018) hace hincapié en la no neutralidad de la educación, señalando

la importancia del cuestionamiento del sentido de la educación, es decir, qué narrativas, qué poderes y qué procesos serán aquellos que produzca la educación: ¿estarán encaminados a la transformación o la reproducción de las desigualdades, de la relación con la comunidad y consigo mismos/as? En esta misma línea, Segato (2018) llama a generar contra-pedagogías de la crueldad desde el cuestionamiento de los mandatos de la masculinidad hegemónica y sus violencias. Boaventura de Sousa (2019; De Sousa y Aguiló, 2019), a partir de las Epistemologías del Sur, reconoce la necesidad de pensar una pedagogía del conflicto, del cuestionamiento, el no conformismo y la crítica. Una educación para descolonizar, desmercantilizar y despatriarcalizar desde las Epistemologías del Sur. Walsh (2013), por su parte, al referirse a las pedagogías decoloniales, señala que deben ser prácticas insurgentes de resistir, deconstruir, re-existir y revivir, mientras Yuderlys Espinosa (2014) comparte en esta línea una pedagogía feminista, antirracista e interseccional.

Todas estas propuestas pedagógicas nos llevan hacia caminos comunes de transformación y crítica a lo normativo, tanto en lo formal como en lo no formal. Encontramos en las pedagogías feministas (Sánchez, 2019; Trujillo, 2015) diversas propuestas que engloban todos los aspectos discutidos hasta el momento.

Propuesta: construir una educación feminista, decolonial y transformadora

El diálogo establecido a lo largo del artículo entre Buen Vivir, Epistemologías del Sur y feminismo decolonial nos lleva a pensar en una propuesta educativa para construir una educación transformadora. Las tres perspectivas nos dirigen a un cruce de caminos en el que la educación puede aportar una visión pedagógica que nos acerque a construir una realidad alternativa no hegemónica, es decir, anticapitalista, anticolonial y antipatriarcal. La respuesta para esta construcción se materializa en las pedagogías feministas.

Se propone, por tanto, una educación encaminada a una visión *glocal* del mundo, sin asimetrías entre el Norte y el Sur Global, a la vez que sin asimetrías entre ser humano y Naturaleza; que tenga en cuenta el origen de todos los saberes y la perspectiva de dónde nacen, muchas veces, saberes ancestrales, saberes olvidados provenientes de las luchas sociales, de los colectivos de base y de la cultura popular.

Así, se trataría de trabajar desde un sentido comunitario con perspectiva de futuro (como no puede ser de otra manera en educación), pero sin olvidar esos saberes ancestrales, es decir, recuperando memoria histórica y genealogías olvidadas, pensando en una educación popular de saberes dialógicos, plurales y horizontales.

Siguiendo a Ramos *et al.* (2020) e Hipólito y Martínez (2019) se debe buscar el sentido a una educación transformadora desde los principios de las Epistemologías del Sur y los feminismos decoloniales teniendo como elementos clave para esa construcción:

- Justicia social. Capaz de poner en el centro los grupos vulnerables y la construcción de ciudadanías en equidad.

- Interseccionalidad de opresiones. Inclusión de las diversidades (género, raza, clase social, identidad

sexual, funcionalidad, etc.), sus análisis, razones y sistemas de reproducción.

- Des-normativizar y des-colonizar. Incorporación de narrativas, cuerpos, imágenes, lenguajes, acciones que rompan con lo normativo y abran la educación a realidades diversas.

- Conciencia crítica. Cuestionamiento de los aprendizajes hegemónicos y de los lugares de opresión, así como educar por y para la práctica de libertades.

- Activismo. Desarrollo comunitario e inclusión de los movimientos sociales, más allá de los contenidos curriculares oficiales.

- Participación, cooperación, colectivismo y bien común como éxito de grupo más allá de la competitividad y los éxitos individuales.

- Espacios dialógicos desde la experiencia, la reflexión, las vivencias compartidas y los diversos lenguajes.

- Cuerpos, afectos y emociones. Rompiendo con lo normativo se abren los límites de la tolerancia, la autoestima, el respeto y el éxito (individual y colectivo).

- Resistencia ante las violencias. Ensayando prácticas colectivas de acción, denuncia, transformación y disidencia.

- Ecologismo, educación ecosocial y ética del cuidado. Construyendo el bien común, el desarrollo sostenible y relaciones basadas en el buen trato.

- Antifascismo, antirracismo y antipatriarcado. Luchando por comunidades y ciudadanías diversas, justas y en equidad.

- Empoderamiento. Educar, no solo para el acceso al poder sino para el uso crítico de ese poder.

- Liderazgos compartidos, toma de decisiones colectivas y resolución de conflictos desde la construcción de paz.

En definitiva, apostamos por una educación transformadora entendida como aquella cuya finalidad sea propiciar modelos alternativos de pensamiento, ecológicos y plurales que huyan del productivismo y el efectismo más puramente mercantilista y machista que perpetúa modelos liberales y tradicionales de educación en los que prima la eficiencia, el valor excesivo a la posesión de títulos y la acumulación acrítica de conocimientos. Entendemos, a su vez, que esta educación es feminista y que debe ir acompañada de otros modelos de investigación y de resignificación de conocimientos basados en las aportaciones decoloniales. Por tanto, este modelo de educación transformadora interpela, por un lado, al conjunto de la sociedad en todos sus espacios y, por otro, a los agentes educativos desde la formación básica inicial hasta la formación universitaria. Respecto a la formación educativa es relevante que se revisen las políticas educativas, el currículo, la formación docente, los contenidos transversales y la relación de los centros educativos con la comunidad.

Conclusiones

Terminamos reconociendo que Buen Vivir, Epistemologías del Sur y feminismo decolonial no pueden ponerse en el mismo plano y, a la vez, encontramos muchas similitudes, ya que todos surgen y se retroalimentan del activismo social, los movimientos de base y la lucha de las clases oprimidas. Se rebelan contra el poder dominante establecido e imaginan alternativas posibles. No solo las imaginan, sino que realmente existen a pesar de haber sido históricamente ocultadas.

Establecer un diálogo entre estos cuerpos de conocimiento y acción nos sitúa en un lugar de reconocimiento de voces diversas, de dar voz a aquellas personas sin voz, y de búsqueda de la justicia social como principio vector, lo que implica necesariamente contar con todas las voces, visibilizar todas las historias y los relatos, incluidas las de las mujeres que han sido y siguen siendo acalladas en los modelos de desarrollo dominantes. Además, asienten los conocimientos diversos y contrahegemónicos puesto que esa ocultación histórica que mencionamos lleva consigo el desprecio y

la falta de reconocimiento a la ecología de saberes. Por tanto, reclaman la existencia de múltiples saberes, así como su visibilización y validez, ya que lo contrario no es más que un sistema de opresión y de fuerza de unos frente a otros.

Dichos diálogos coinciden, a su vez, en rechazar un modelo social capitalista, colonialista y patriarcal ya que, en los tres casos, ha sido un modelo impuesto que otorga la centralidad del poder y del saber a lo blanco-occidental-masculino. Les lleva a cuestionar el occidentalismo y eurocentrismo como modelo único y apuestan por el Sur Global y el Buen Vivir como conceptos amplios, como representación de la lucha social y la ecología de saberes.

Esta construcción de un modelo de ciudadanía transformador nos lleva a replantear el sentido y lugar de la educación en la reproducción de las desigualdades. Para ello, las pedagogías feministas decoloniales toman el protagonismo en la generación de alternativas de acción que rompan con la normatividad del

sistema educativo mediante el impulso de estrategias comunitarias, ecológicas, interseccionales y participativas.

En definitiva, el resultado de poner a dialogar y de cruzar estas perspectivas se concreta en las siguientes intersecciones:

- Reconocimiento de voces diversas. Aquí coinciden las tres narrativas analizadas al apostar por la descolonización y despatriarcalización de los saberes; para ello nos detenemos en el saber hacer, saber conocer, saber aprender, saber actuar y saber convivir, tanto desde una perspectiva individual como grupal y social.

- Justicia social como finalidad educativa. El Buen Vivir sitúa el enfoque de derechos humanos y la construcción de ciudadanías críticas, justas y en equidad como elemento central de su propuesta. Tanto las Epistemologías del Sur como las pedagogías feministas aportan elementos clave para la construcción de ciudadanías feministas y decoloniales que apuesten por relaciones sociales basadas en la equidad.

- Visibilizar e incluir diversidad de relatos, narrativas y experiencias interseccionales. Las pedagogías feministas reconocen la necesidad de nombrar las diversidades y reconocer relatos que suponen ruptura con la hegemonía de “lo normal” en los espacios educativos. Aporta la necesidad de escuchar relatos cercanos, decoloniales y feministas que ayuden a reconocer y dar protagonismo a las diversidades que podemos encontrar en un aula. En este sentido, los puntos de encuentro que se establecen desde las Epistemologías del Sur y el Buen Vivir incluyen revalorizar las voces de la otredad, romper fronteras y reelaborar los imaginarios sociales dando cabida a una multiplicidad de identidades. Para ello, una apuesta clave es descolonizar y despatriarcalizar el currículum educativo, los lenguajes, las metodologías, las formas de evaluación, los espacios físicos y las relaciones interpersonales entre toda la comunidad educativa.

- Memoria histórica y *herstory*. El reconocimiento de la ecología de saberes propuesto por las Epistemologías del Sur propone descolonizar las raíces históricas de nuestras comunidades y sociedades. El Buen Vivir tiene entre sus bases la vuelta a las raíces de los saberes ancestrales (de las ancianas y mujeres, voces olvidadas y silenciadas que, como diría Silvia Federici, es recuperar las voces de las brujas) que, sumado a la apuesta de las pedagogías feministas, supone cuestionar los

aprendizajes considerados como científicos y válidos dando cabida, por ejemplo, a la vinculación de la educación con el cuerpo, las emociones, la sororidad o la ética de los cuidados.

- Ciudadanía sostenible y ecosocial. El Buen Vivir apuesta de manera directa por unas relaciones sociales basadas en los principios ecosociales que cuestionan los métodos extractivistas y capitalistas que afectan a todas las dimensiones humanas. En este diálogo entre las narrativas decoloniales, del Sur Global y feministas, se apunta hacia un desarrollo comunitario, participativo y local que ponga en valor otros medios de consumo y producción. Además, las pedagogías feministas consideran la ética de los cuidados como un elemento catalizador para transformar las relaciones sociales tóxicas, egoístas, materialistas y neoliberales, al poner en el centro a las personas, revalorizar el sostenimiento de la vida y educar en el valor de la interdependencia en todos los niveles ecológicos (autocuidados, cuidado de las y los otros, cuidado del entorno, sororidad y sostenibilidad).

Tales aportes se discuten y apoyan por varios autores (Restrepo, 2016; Augé, 1997; Benhadjoudja, 2019) que recalcan la importancia del conocimiento situado. Esto nos lleva a considerar la pedagogía feminista y decolonial como situada, contextualizada y vinculada al territorio próximo. Además, apuestan por estrategias para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia desde posturas rupturistas que apoyen la construcción de un currículum flexible, es decir, que rompa con la normalización hegemónica de lo escolar, prestando atención a los planos políticos, económicos, organizativos, metodológicos y evaluadores.

Estos mismos autores y autoras nos permiten esbozar los marcos y tensiones en y desde los que se configura las perspectivas de las interseccionalidades en la educación, es decir, poner en cuestión los privilegios asumidos y reproducidos por el sistema educativo que se refuerzan por los mecanismos de socialización diferenciada y, más importante aún, por toda la red de mecanismos de sanción, violencia, invisibilización, acoso y abuso de las disidencias, diferencias o diversidad que intervienen en el hecho educativo.

Acabamos recordando unas palabras de Bell Hooks (2021), al afirmar que la pedagogía feminista necesita incluir las diversidades, las disidencias y las diferencias para poder crecer y construir sociedades críticas.

Bibliografía

- Acosta, A. (2016). “El Buen Vivir, una propuesta con potencialidad global”. *Revista de Investigaciones Altoandinas* 18(2): 135-142.
- Alvarado, M. (2019). “(In)ciertos feminismos”. *CUYO Anuario de Filosofía Argentina y Americana* 36: 149-174.
- Amadiume, I. (2000). *Daughters of the Goddess, Daughters of Imperialism*. Londres, Zed Books.
- Arteaga-Cruz, EL. (2017). “Buen Vivir (Sumak Kawsay): definiciones, crítica e implicaciones en la planificación del desarrollo en Ecuador”. *Saúde Debate* 41(114): 907-919.
- Augé, M. (1997). *La guerra de los sueños: ejercicios de etnoficción*. Barcelona, Gedisa.
- Bejarano, MT. y Blanco, M. (2019). “Coeducar hoy: reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum”. *Tendencias Pedagógicas* 34: 37-50.
- Beleni, G.; Patrocínio Pereira, L.; Cunha, T. y de Alcântara Ferreira, W. (orgs.). (2018). *Mulheres, território e identidades: despatriarcalizando e descolonizando conceitos*. Vol I. Curitiba, CRV.
- Benhadjoudja, L. (2019). “La interseccionalidad es una praxis, no una enunciación teórica”. En Segato, R. *et al. Feminismos a la contra: entrevista al sur global*. Santander, La Vorágine: 229-244.
- Blazquez, O. (2018). “La frontera y la decolonialidad. Una reflexión desde los feminismos”. *Taller CES* 443: 1-8.
- Blazquez, N.; Flores, F. y Ríos, M. (2012). *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. Ciudad de México, Universidad Nacional de México.
- Casimiro, I. y Trindade, C. (2019). “Mozambican Feminisms, Between the Local and the Global”. En Tambe, A. y Thayer, M. (eds.). *Transnational Feminist Itineraries*. Durham, Duke University Press: 309-344.
- Collado, J. y Apolo, D. (2018). “Ética y valores: una perspectiva transdisciplinar desde la ecología de saberes”. En Rodríguez, M. y García, W. *Otra mirada desde la práctica educativa, educación, ética y valores*. Azogues, Universidad Nacional de Educación del Ecuador: 61-78.
- CONGDE. (2014). *Código de Conducta de las ONG de Desarrollo de la Coordinadora*. Madrid, CONGDE.
- Cunha, T. (2015). “Women in Power Women”. *Outras economias criadas e lideradas por mulheres no sul não-imperial*. Buenos Aires, IDEAS.
- Cunha, T. y Casimiro, I. (2019). “Epistemologías del sur y alternativas feministas de vida. Las cienientas de nuestro Mozambique quieren hablar”. En Alberdi, J. *et al. Territorios en conflicto. Claves para la construcción de alternativas de vida*. Guernika-Lumo, Asociación de Investigación por la Paz Gernika Gogoratuz: 71-118.
- Cunha, T.; Santos, C.; Moura, T. y Silva, S. (2011). *Elas, no sul e no norte*. Santa Maria da Feira, AJP.
- Cunha, T. y Sousa, V. (2019). “Epistemologías del Sur y las Economías de Ellas. La Cooperativa “Capuchinhas” de la Sierra de Montemuro”. *Revista de Antropología Social* 28(2): 323-344.

- Curiel, O. (2018). *El feminismo decolonial de Abya Yala desde nuevas interpretaciones y complejidades*. Madrid, Centro de Residencias Artísticas.
- Demaria, F.; Acosta, A.; Kothari, A.; Salleh, A. y Escobar, A. (2020). “El pluriverso, horizontes para una transformación civilizatoria”. *Revista de Economía Crítica* 29: 46-66.
- De Sousa, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. Buenos Aires, CLACSO y CEDALC Centro de Pensamiento Pedagógico.
- _____. (2018a). “Epistemología del Sur: un pensamiento alternativo de alternativas políticas”. *Geograficando* 14(1): 1-6.
- _____. (2018b). “Introducción a las Epistemologías del Sur”. En Meneses, M.P. y Bidasaca, K. *Epistemologías del Sur: epistemologías do Sul*. Buenos Aires, CLACSO: 25-61.
- _____. (2011a). “Epistemologías del Sur”. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social* 54: 17-39.
- _____. (2011b). “Introducción: las epistemologías del Sur”. En CIDOB. *Formas-otras, saber, nombrar, narrar, hacer*. Barcelona, CIDOB: 9-22.
- De Sousa, B. y Aguiló, A. (2019). *Aprendizajes globales. Descolonizar, desmercantilizar y despatriarcalizar desde epistemologías del Sur*. Barcelona, Icaria.
- De Sousa, B. y Sena, B. (2018). “Socialismo, democracia e epistemologías do Sul. Entrevista com Boaventura de Sousa Santos”. *Revista Crítica de Ciências Sociais* (Número especial): 9-54.
- Dussel, E. (2020). *Siete ensayos de filosofía de la liberación. Hacia una fundamentación del giro decolonial*. Madrid, Trotta.
- Espinosa, Y. (2014). “Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos latinoamericanos: complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional”. En Espinosa, Y.; Gómez, D. y Ochoa, K. *Tejiendo de otro mundo: feminismo, epistemología y apuestas decoloniales en Abya Yala*. Popayán, Universidad del Cauca: 309-324.
- Freire, P. (1969). *Pedagogía como práctica de libertad*. Madrid, Siglo XXI.
- Giroux, H. (2018). *Pedagogía crítica para tiempos difíciles*. Madrid, Mapas Colectivos.
- Gudynas, E. (2011). “Buen vivir: germinando alternativas al desarrollo”. *América Latina en Movimiento* 462: 1-20.
- Gudynas, E. y Acosta, A. (2011). “La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa”. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social* 53: 71-83.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir*. Madrid, Capitán Swing.
- Hipólito, N. y Martínez, I. (2019). “Educación para el desarrollo y pedagogía feminista. Aportes para una formación transformadora en Educación Social”. En del Río, A. y Celorio, G. *Bestelako Unibertsitatea. Unibertsidad otra*. Bilbao-Vitoria, Unibersidad del País Vasco-Hegoa: 42-48.
- Martínez, I., Hipólito, N.; García, Y. y Téllez, V. (2017). “Ciudadanías alternativas desde la perspectiva del ‘Buen Vivir’ para otro modelo de formación de educadores y educadoras sociales”. En Mínguez, R. y Romero, E. *La educación ante los retos de una nueva ciudadanía. Actas del XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Murcia, Universidad de Murcia: 470-478.

- Martínez, I. (2016). "Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemonía". *Revista Foro de Educación* 14(20): 129-151.
- Martínez, I. (2018). "Pedagogías feministas: estrategias para una educación emancipadora y decolonial". *Momento-Diálogos em Educação* 27(3): 350-365.
- Martínez, I. y Ramírez, G. (2017). "Des-patriarcalizar y des-colonizar la educación: experiencias para una formación feminista del profesorado". *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)* 6(2): 81-95.
- Larrea, C. (2015). "El Buen Vivir frente a las nociones convencionales de desarrollo". *Repositorio UASB*. En <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/4299/1/Larrea%20c%20C-CON-019-El%20buen.pdf> (consultado 16/04/2021).
- Mama, A. (1995). *Beyond the Masks: Race, Gender, and Subjectivity*. New York, Routledge.
- Mcfadden, P. (2018). "African Feminisms: Cartographies for the Twenty-First Century". *Meridians* 17(2): 219-231.
- Mignolo, W. (2013). "Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de)colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica". *Revista de filosofía* 74(2): 7-23.
- Mohanty, C. (2003). "'Under Western Eyes' Revisited: Feminist Solidarity through Anticapitalist Struggles". *Signs* 28(2): 499-535.
- Osorio, C. y Cruz e Silva, T. (2018). *Silenciando a discriminação. Conflitos entre fontes de poder e os direitos humanos das mulheres em Pemba*. Maputo, WLSA Mozambique.
- Oyeronke, O. (2010). "Conceptualizando el género: los fundamentos eurocéntricos de los conceptos feministas y el reto de la epistemología africana". *Revista Africaneando: Revista de actualidad y experiencias* 4: 25-35.
- Paredes, J. (2019). "Hilando el feminismo comunitario". *Ciencia Política* 14(18): 23-47.
- Polygone. (2003). *Mosaico educativo para salir del laberinto*. Vitoria-Gasteiz, Polygone.
- Quijano, A. (2014). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En CLACSO. Cuestiones y horizontes. *Antología Esencial, de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires, CLACSO: 285-327.
- Quiroga, N. (2014). "Economía del cuidado. Reflexiones para un feminismo decolonial". En Espinosa, Y.; Gómez, D. y Ochoa, K. *Tejiendo de otro mundo: feminismo, epistemología y apuestas decoloniales en Abya Yala*. Popayán, Universidad del Cauca: 161-178.
- Ramos, FJ.; Martínez, I. y Blanco, M. (2020). "Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado". *Revista Izquierdas* 49: 2103-2116.
- Restrepo, E. (2016). "Descentrando a Europa: aportes de la teoría postcolonial y el giro decolonial al conocimiento situado". *Revista Latina de Sociología* 6: 60-71.
- Rist, G. (2002). *El desarrollo: historia de una creencia occidental*. Madrid, La Catarata.

- Sabariego, J. (2018). “Recientes Movimientos Sociales Globales y tecnopolítica desde las Epistemologías del Sur”. *Pensamiento al margen. Revista digital* 8. En <https://eg.uc.pt/bitstream/10316/79781/1/Recientes%20Movimientos%20Sociales%20Globales%20y%20tecnopol%C3%ADtica.pdf> (consultado 16/04/2021).
- Sánchez, M. (2019). *Pedagogías queer*. Madrid, La Catarata.
- Segato, R. (2018). *Contra pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires, Prometeo.
- Shiva, V. (2016). *Who Really Feeds the World*. Berkeley, North Atlantic Books.
- Tamayo, J.J. (2019). “Boaventura de Sousa Santos: sociologías de las ausencias y de las emergencias desde las epistemologías del Sur”. *Revista internacional de filosofía y teoría social* 86: 16-31.
- Trujillo, G. (2015). “Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable”. *Revista Educ. Pesqui.* 41: 1527-1540.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, re-existir y re-vivir*. Quito, Abya Yala.
- Zaragocin, S. (2017). “Feminismo decolonial y Buen Vivir”. En Varea, S. y Zaragocin, S. (comps.). *Feminismo y Buen Vivir: utopías decoloniales*. Cuenca-Ecuador, Pydlos: 17-25.