

La construcción de paz desde la educación: retomando saberes otros

Yudi Astrid Munar* / Jorge Jairo Posada**

Resumen

En este texto se presenta una reflexión en torno a la construcción de paz desde lo educativo a partir de la experiencia investigativa titulada “Las condiciones y modos de construcción de subjetividades políticas para la paz en jóvenes de organizaciones interétnicas y feministas desde una perspectiva intergeneracional”¹, realizada en el marco del programa de investigación “Sentidos y prácticas de niños, niñas y jóvenes constructores de paz, un camino posible para la construcción de la paz, la democracia y la reconciliación en el eje cafetero, Antioquia y Bogotá”, presentado a Colciencias por el consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: Democracia, Reconciliación y Paz.

Palabras clave: decolonialidad, paz, prácticas de paz, sentidos de paz, saberes otros

* Doctora en Educación, Universidad de la Salle, Costa Rica. Docente Universidad Pedagógica Nacional, Investigadora del grupo Equidad y Diversidad en educación. Contacto: astridmunar@gmail.com

** Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, UNED, España. Docente, Universidad Pedagógica Nacional. Investigador del grupo Equidad y Diversidad en Educación.

1 Proyecto realizado durante la vigencia 2015-2016.

Introducción

Para efectuar esta investigación se sistematizaron seis iniciativas locales de paz (ILP) y dos experiencias de sembradores de paz –grupos de niños y jóvenes– (GSP) promovidas por el Secretariado Nacional de Pastoral Social (SNPS) desde hace más de diez años.

Las ILP actúan en territorios donde el conflicto armado ha potenciado la violación de los derechos fundamentales de sus habitantes y las desigualdades sociales se han profundizado incluso al punto de dejar a sus comunidades sin oportunidad para mejorar su calidad de vida. Además, en estos escenarios las posibilidades de participación en las decisiones políticas y la formación ciudadana son reducidas, y su población suele ser atendida con programas asistencialistas que no promueven su agenciamiento.

Mediante el proceso de sistematización se pudo constatar que las ILP y las GSP son un aporte para la construcción de paz desde la base y desde la cotidianidad de las comunidades, pues aportan sustancialmente a la construcción de otros saberes en el campo de la educación para la paz. Estas experiencias presentan las maneras en que se pueden constituir los grupos que trabajan por la paz –por supuesto, a propósito de los asuntos o problemas que los convocan–, por lo general, mediante el diseño de estrategias propias que buscan dar respuesta a los diferentes contextos y a las características y potencialidades de los actores que las construyen: lo ambiental, la producción artesanal y agrícola, la recreación, las relaciones de género, las relaciones interétnicas e interculturales, la recuperación de los barrios y poblaciones estigmatizadas, la prevención y protección de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) ante el consumo de sustancias psicoactivas, entre otras.

Un elemento que es necesario resaltar es la metodología de construcción de paz y de transformación social propuesta por el SNPS que se fortalece en el desarrollo de “la imaginación de un futuro deseado”, el cual crea la confianza de que sí se puede construir la paz. En todas las experiencias se puede inferir el interés y la importancia de despertar y formar en el cuidado “del otro” (personas) y “de lo otro” (la creación-medio ambiente).

En estas experiencias, los diferentes actores han aprendido que la paz no es algo que se espera y que otorgan los gobernantes, ni se trata de un

asunto de otros, sino que, antes bien, atañe directamente a las comunidades y las personas mismas. Así mismo, la paz no se da espontáneamente; esta requiere procesos de formación que demandan una pedagogía apropiada y coherente con sus propósitos, así como con las características de las personas con quienes se realizan. Las experiencias han mostrado un nivel de coherencia entre las acciones emprendidas y sus dinámicas de formación. La pedagogía implementada por el SNPS (experiencial, lúdica, basada en metáforas y acciones concretas) permea las subjetividades de las personas pertenecientes a las ILP y GSP, lo que se refleja en la posibilidad de apropiar los referentes conceptuales en un lenguaje narrativo.

Visibilización de saberes y prácticas “otros”: una apertura epistemológica

Desde el punto de vista de Boaventura de Sousa Santos (2006), se requiere asumir el conocimiento y la reflexión de las emergencias que permitan reconocer las experiencias y las acciones sociales de los diferentes grupos sociales y pueblos que no han sido reconocidos por las ciencias sociales predominantes. Se hace necesaria, entonces, la consolidación de estudios y perspectivas que desde lecturas alternativas visualicen las prácticas y saberes de las mujeres, las comunidades y las organizaciones sociales. Los planteamientos de este pensador contemporáneo nos serán de mucha utilidad para lanzar una mirada crítica sobre las iniciativas de paz, las diferentes formas de construir paz desde la cotidianidad y las formas como los NNAJ construyen, participan y aportan a la paz.

Según Santos (2006), las ciencias sociales hegemónicas no solo han invisibilizado y descalificado a diferentes grupos sociales, sino que han presentado una visión restringida de sus prácticas sociales y saberes. Según él, la visión eurocéntrica de la ciencia ha desarrollado una lógica que genera una no existencia con base en cinco lógicas de exclusión y de invisibilización de las poblaciones y de las prácticas sociales de los no europeos: 1) la lógica de la monocultura del saber, en la que los otros saberes no se reconocen y, por tanto, se declara a los otros como ignorantes; 2) la monocultura del tiempo lineal, en la que se presenta la historia como un desarrollo lineal que todos los pueblos deben seguir y, por el que a los otros se les considera muchas veces atrasados; 3) la lógica de la clasificación social –con ella se clasifica y jerarquiza racialmente y por medio de la clasificación sexual–; 4) la lógica de la escala dominante, con la que se

desprecia lo local y lo particular, y 5) la lógica productivista, basada en la visión capitalista de la producción, que invisibiliza las otras formas de producción y considera a quienes practican estas últimas como improductivos o personas sin competencias para la producción.

Santos (2006) propone ante esta forma de hacer ciencia una transformación por medio de la ecología de los saberes, ecología de las temporalidades, la ecología de las transescalas y la ecología de la productividad. La ecología de saberes requiere el reconocimiento tanto de los otros saberes, como de las comunidades y personas que construyen saberes en sus prácticas.

La idea central de la sociología de las ausencias en este campo es que no hay ignorancia en general ni saber en general. Toda ignorancia es ignorante de un cierto saber y todo saber es la superación de una ignorancia particular. De este principio de incompletitud de todos los saberes se deduce la posibilidad de diálogo y disputa epistemológica entre los diferentes saberes. (Santos, 2006, p. 79)

La sociología de las ausencias en el campo de las temporalidades busca liberar las prácticas sociales de su estatuto de residuo, al restituirles su temporalidad propia y, de ese modo, la posibilidad de desarrollo autónomo. La ecología de las diferencias sociales busca la deconstrucción de la diferencia en relación con la desigualdad y la jerarquía: esta crítica y denuncia radicalmente la idea de que las diferencias se identifiquen con jerarquías.

La lógica de la escala global es confrontada a través de la recuperación de lo que en lo local no es efecto de la globalización hegemónica. La lógica productivista es enfrentada por medio de una ecología que permite valorizar los sistemas alternativos de producción de las organizaciones económicas populares que la ortodoxia productivista capitalista oculta o desacredita.

Al respecto, Boaventura de Sousa Santos concluye:

En cada uno de los cinco campos, el objetivo de la sociología de las ausencias es revelar la diversidad y multiplicidad de las prácticas sociales y hacerlas creíbles por contraposición a la credibilidad exclusivista de las prácticas hegemónicas. Común a todas estas ecologías es la idea de que la realidad no puede ser reducida a lo que existe. Se trata de una versión amplia del realismo, que incluye las realidades ausentes por la vía del silenciamiento,

de la supresión y de la marginalización, esto es, las realidades que son activamente producidas como no existentes. (Santos, 2009, p. 125)

En conclusión, el ejercicio de la sociología de las ausencias se constituye en una confrontación con el sentido común científico tradicional.

Para ser llevada a cabo, exige imaginación sociológica. Distingo dos tipos de imaginación: la imaginación epistemológica y la imaginación democrática. La imaginación epistemológica permite diversificar los saberes, las perspectivas y las escalas de identificación, análisis y evaluación de las prácticas. La imaginación democrática permite el reconocimiento de diferentes prácticas y actores sociales. (Santos, 2006, pp. 81-82)

Los planteamientos de Santos coinciden con los de Lederach (2006), autor que plantea la necesidad de desarrollar la imaginación moral para la transformación de los conflictos y para la construcción de procesos de paz. Además de la propuesta de las ecologías, Boaventura de Sousa Santos considera que una epistemología diferente debe estudiar no solo lo dado sino también lo posible, es decir, la sociología de las emergencias:

La sociología de las emergencias consiste en proceder a una ampliación simbólica de los saberes, prácticas y agentes de modo que se identifique en ellos las tendencias de futuro (lo Todavía-No) sobre las cuales es posible actuar para maximizar la probabilidad de la esperanza en relación a la probabilidad de la frustración. Tal ampliación simbólica es, en el fondo, una forma de imaginación sociológica que se enfrenta a un doble objetivo: por un lado, conocer mejor las condiciones de posibilidad de la esperanza; por otro, definir principios de acción que promuevan la realización de esas condiciones. (Santos, 2006, p. 85)

Según Santos, se requieren unas ciencias sociales que estudien las posibilidades y las capacidades de las comunidades, de las organizaciones sociales, de las personas; se trataría de ciencias que se preocuparían por las potencialidades. Esta visión es fundamental para pensar en la construcción de la paz como un asunto del resorte social, comunitario y cultural de la nación.

Para este autor, este enfoque epistemológico aporta a la fundamentación de una axiología del cuidado y de una ética que potencia las subjetividades: “El elemento subjetivo de la sociología de las emergencias es la conciencia anticipadora y el inconformismo ante una carencia cuya

satisfacción está en el horizonte de posibilidades” (Santos, 2006, p. 86). Según él,

la alternativa a la teoría general es el trabajo de traducción. La traducción es el procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles, reveladas por la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias. Se trata de un procedimiento que no atribuye a ningún conjunto de experiencias ni el estatuto de totalidad exclusiva ni el estatuto de parte homogénea. (2006, p. 91)

Para la epistemología propuesta por Santos, el trabajo de traducción hecho con base en la sociología de las ausencias y en la sociología de las emergencias es “un trabajo de imaginación epistemológica y de imaginación democrática con el objetivo de construir nuevas y plurales concepciones de emancipación social” (2006, p. 104).

Los asuntos epistemológicos son cuestiones centrales, pues la lucha por el reconocimiento, las posibilidades de generar transformaciones sociales, la construcción de aportes para democratizar las relaciones sociales y culturales suponen un cruce con nuevos esfuerzos de comprensión y de interpretación:

El objetivo de la traducción entre saberes es crear justicia cognitiva a partir de la imaginación epistemológica. El objetivo de la traducción entre prácticas y sus agentes implica crear las condiciones para una justicia global a partir de la imaginación democrática (Santos, 2006, p. 105).

En este proyecto se constató que los procesos y las prácticas de paz se fortalecen cuando las comunidades desarrollan su capacidad de imaginación, de pensarse un futuro diferente, cuando dicen: “las cosas pueden cambiar, hagamos algo para desarrollar el futuro deseado, soñado”. La imaginación despierta la capacidad moral de la transformación cuando se pone en duda la idea de que esto “siempre ha sido así”, “esto no puede ser de otra forma”, “somos así”; cuando en el espacio de encuentro se generan las condiciones para pensar las posibilidades, para desarrollar las capacidades. La pedagogía puesta en práctica en las experiencias analizadas en la investigación ha consistido precisamente en despertar la capacidad de imaginación, la posibilidad de pensar que otras relaciones son posibles.

Pensar en otras relaciones posibles implica desnaturalizar, deconstruir nuestras lógicas tradicionales, lo que algunos investigadores han llamado decolonizar las ciencias sociales, para reconocer las prácticas, los saberes y las formas de hacer de los otros.

El giro decolonial: una ventana a otras posibilidades

Desde comienzos del 2000 se ha venido configurando una perspectiva teórica denominada *modernidad/colonialidad*. Arturo Escobar, antropólogo colombiano, en una ponencia titulada “Mundos y conocimientos de otro modo” (2003), hace referencia a la existencia de un grupo de intelectuales que vienen construyendo unos referentes teóricos del giro decolonial. El escrito presentado analizaba la perspectiva de un grupo que busca un proyecto epistemológico nuevo, a saber, una construcción alternativa a la modernidad eurocéntrica tanto en su proyecto de civilización como en sus propuestas epistémicas.

Una idea central del giro decolonial es que “la colonialidad es constitutiva de la modernidad, y no derivada” (Mignolo, 2005, p. 75). O sea, la modernidad y la colonialidad son dos fases de la misma moneda. Gracias a la colonialidad, Europa pudo producir y constituir unas ciencias humanas como modelo único, universal y objetivo en la producción de conocimientos, además de descartar todas las epistemes de la periferia de Occidente.

Según Quijano (2007), el colonialismo y la colonialidad son dos conceptos relacionados pero distintos. El colonialismo es más que una imposición política, militar, jurídica o administrativa. En la forma de colonialidad, llega a las raíces más profundas de un pueblo y sobrevive a pesar de la emancipación de las colonias latinoamericanas, asiáticas y africanas en los siglos XIX y XX. Lo que la perspectiva decolonial muestra es que, a pesar del fin de los colonialismos modernos, la colonialidad sobrevive. En otras palabras, aunque el colonialismo tradicional haya llegado al fin, las estructuras subjetivas, los imaginarios y la colonización epistemológica todavía están fuertemente presentes.

Quijano (2005) propone el concepto de colonialidad del poder para referirse a esa situación. Esta sería una de las estructuras de dominación que someten a América Latina, África y Asia desde la conquista. El

término se refiere a la invasión de la subjetividad del otro; el colonizador trata de destruir el imaginario del otro al invisibilizarlo y subalternizarlo. La colonialidad del poder reprime los modos de producción de conocimiento, los saberes, el mundo simbólico, las imágenes del colonizado, e impone el suyo. Así, a través de este proceso, se naturaliza el imaginario del invasor europeo, la subalternización epistémica del otro no europeo y la propia negación, y la pérdida de los procesos históricos no europeos.

La colonialidad del poder, según Quijano (2007), se fundó en la imposición de una clasificación racial y étnica. Esta permitió la inferiorización de los grupos humanos no europeos a partir de la división racial del trabajo, del salario, de la producción cultural y de los conocimientos. Por eso, los autores de este grupo hablan también de la colonialidad del saber, entendida como la represión de otras formas de producción de conocimiento no europeas que niega el legado intelectual e histórico de los pueblos indígenas y africanos, y, a su vez, los reduce a la categoría de primitivos e irracionales al esgrimir el argumento de que pertenecen a “otra raza”.

La anterior es, en esencia, la afirmación de la hegemonía epistemológica de la modernidad europea, que se traduce en un racismo epistémico o, como afirma Grosfoguel: “la epistemología eurocéntrica occidental dominante no admite ninguna otra epistemología como espacio de producción de pensamiento crítico ni científico” (2007, p. 35).

Walter Mignolo (2005) afirma que las ciencias humanas, legitimadas por el Estado, cumplen un papel fundamental en la invención del otro. Esas ciencias, incluyendo la historia, crearán la noción de progreso. Con la idea de progreso se establece una línea temporal en la que Europa aparecía como superior. Como afirma Castro-Gómez (2005), la historia y las áreas afines, como la etnografía, la geografía, la antropología, etc., al estudiar el pasado de las civilizaciones, sus productos culturales e institucionales, justificaron el colonialismo. Para este autor, los cánones o modelos de comparación son el centro de la Historia Mundial, o sea, Europa.

Mignolo (2003) considera que los españoles jerarquizaron la inteligencia y la civilización de los pueblos cuando tomaron como criterio la escritura alfabética. Por eso, los pueblos *sin historia* se sitúan en un tiempo *anterior* al *presente*. En esta misma línea de pensamiento, el autor explica que la

expansión occidental, después del siglo XVI, no fue solamente económica y religiosa, sino que también operó en el ámbito de las formas hegemónicas del conocimiento, del concepto de conocimiento y cognición, al imponerse como hegemonía epistémica, política e historiográfica, hecho que, de paso, estableció la colonialidad del saber.

Se evidenció una geopolítica del conocimiento, o sea, el poder, el saber y todas las dimensiones de la cultura se definieron a partir de una lógica de pensamiento localizada en Europa. Mignolo (2005) afirma que esos procesos, marcados por una violencia epistémica, conducirán también a una geopolítica lingüística, ya que las lenguas coloniales o imperiales, cronológicamente identificadas con el griego y el latín en la Antigüedad, el italiano, el portugués, el castellano, el francés, el inglés y el alemán en la modernidad, establecerán el monopolio lingüístico, hecho que desplazará las lenguas nativas y, en consecuencia, desarticulará las cosmovisiones nativas expresadas en sus lenguas.

Este grupo de investigadores sociales también han evidenciado y elaborado el concepto de colonialidad del ser. Catherine Walsh (2005) recuerda las palabras de Frantz Fanón (1983) para relacionar colonialismo y la no existencia: “En virtud de ser una negación sistemática de la otra persona y una determinación furiosa para negar al otro todos los atributos de humanidad, el colonialismo obliga a las personas que domina a preguntarse: en realidad, ¿quién soy yo?” (Walsh, 2005, p. 22).

Fanón profundiza la idea de la negación del otro así:

No basta al colonizador limitar físicamente al colonizado, con sus policías y sus ejércitos, el espacio del colonizado. Así, para ilustrar el carácter totalitario de la explotación colonial, el colonizador hace del colonizado una quinta esencia del mal. La sociedad colonizada no solamente se define como una sociedad sin valores [...]. Lo indígena es declarado impermeable a la ética, a los valores. Es, y nos atrevemos a decir, el enemigo de los valores. En este sentido, él es un mal absoluto. Elemento corrosivo de todo lo que rodea, elemento deformador, capaz de desfigurar todo lo que se refiere a la estética o a la moral, depositario de fuerzas maléficas. (Fanón, 2003, p. 35-36)

La colonialidad del ser es pensada como la negación de un estatuto humano para los africanos e indígenas en la historia de la modernidad colonial. Esa negación, según Walsh (2006), implanta problemas reales

en torno de la libertad, del ser y de la historia del individuo subalternizado; en efecto, es toda una violencia epistémica. Así, podemos afirmar, en la misma vía de Mignolo (2003), que el discurso de la historia del pensamiento europeo es una historia de negaciones y de rechazo de otras formas de racionalidad e historia.

La geopolítica del conocimiento afirmó las teorías europeas y sus conocimientos como verdades universales e invisibilizó y silenció a los sujetos que producen conocimientos “otros”. Este fue el proceso que constituyó la modernidad, que, por supuesto, no puede ser entendido sin tener en cuenta los nexos con la herencia colonial y las diferencias étnicas que el poder moderno-colonial produjo. Todo esto nos lleva a la necesidad de pensar y actuar en la perspectiva de introducir epistemes invisibilizadas y subalternizadas.

Otro concepto central del giro decolonial, introducido por Mignolo, es la diferencia colonial. Es entendido como pensar a partir de las ruinas, de las experiencias y de los márgenes creados por la colonialidad del poder en la estructuración del mundo moderno-colonial, como forma de reconocer conocimientos “otros” en un horizonte epistemológico transmoderno, o sea, construidos a partir de formas de ser, pensar y conocer diferentes de la modernidad europea, pero en diálogo con esta. Desde este enfoque crítico decolonial, Catherine Walsh (2005) reflexiona sobre los procesos educativos a partir de conceptos como: pensamiento-otro, decolonialidad y pensamiento crítico de frontera.

El concepto de pensamiento-otro supone la lucha contra la no existencia, la existencia dominada y la deshumanización. Es una perspectiva semejante a la propuesta por el concepto de colonialidad del ser, pues se trata de una categoría que sirve como fuerza para cuestionar la negación histórica de la existencia de los no europeos, como los afrodescendientes e indígenas de América Latina.

Walsh afirma, teniendo como referencia los movimientos sociales indígenas ecuatorianos y afroecuatorianos, que la decolonialidad implica partir de la deshumanización y considerar las luchas de los pueblos históricamente subalternizados, para la construcción de otros modos de vivir, de poder y de saber. Por lo tanto, la decolonialidad es visibilizar las luchas contra la colonialidad a partir de sus prácticas sociales, epistémicas y políticas.

La investigación realizada en el proyecto exploró y analizó las prácticas y saberes que las iniciativas locales de paz –grupos comunitarios de base localizados en diferentes regiones del país que trabajan procesos de paz– fueron constituyendo en búsqueda de otras lógicas relacionales.

Walter Mignolo (2003) destaca que el pensamiento-otro, caracterizado como decolonialidad, se expresa en la diferencia colonial, esto es, un reordenamiento de la geopolítica del conocimiento en dos direcciones: la crítica de la subalternización en la perspectiva de los conocimientos invisibilizados y la emergencia del pensamiento de frontera como una nueva modalidad epistemológica en la intersección de la tradición occidental y la diversidad de categorías suprimidas por el occidentalismo y el eurocentrismo.

Walsh (2005) considera también la cuestión del “posicionamiento crítico de frontera” en la diferencia colonial, a saber, un proceso cuya finalidad es cuestionar y transformar la colonialidad del poder, del saber y de ser y en el que las relaciones de poder pueden ser transformadas si se conforman de otra manera. En este sentido, el pensamiento de frontera significa tornar visibles otras lógicas y formas de pensar, diferentes de la lógica eurocéntrica dominante. El pensamiento de frontera interpela al pensamiento dominante al que, si bien, mantiene como referencia, cuestiona y presenta otras historias y modos de pensar. Walsh considera esa perspectiva como componente de un proyecto intercultural y decolonizador. Es preciso construir espacios, posiciones críticas de frontera, que puedan proponer otros conocimientos y cosmovisiones en un diálogo crítico con los conocimientos y modos de pensar típicamente asociados al mundo occidental.

Este enfoque aspira a constituirse en un proyecto alternativo al racismo epistémico y a la colonialidad del ser, del saber y del poder. Walsh (2007) afirma que una pedagogía decolonial podría servir en el campo educativo para profundizar los debates sobre la interculturalidad. Por lo tanto, el concepto de interculturalidad crítica es clave para desarrollar una pedagogía decolonial.

En este proceso se encuentra la estrategia de la interculturalidad como principio que orienta pensamientos, acciones y nuevos enfoques epistémicos. El concepto de interculturalidad es central en la (re)construcción del pensamiento-otro. La interculturalidad es concebida, en esa

perspectiva, como proceso y como proyecto político. Para Catherine Walsh, la interculturalidad significa

un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua. Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver un nuevo sentido entre ellas en la diferencia. Un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos y si reconocidos y confrontados. Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad. (2001, p. 10-11)

Según la autora, en el campo educativo esta perspectiva no restringe la interculturalidad a la mera inclusión de nuevos temas en los currículos o en las metodologías pedagógicas, sino que se sitúa en la perspectiva de la transformación estructural y sociohistórica. La autora expresa una crítica a las formulaciones teóricas multiculturales que no cuestionan las bases ideológicas del Estado-nación, parten de lógicas epistémicas eurocéntricas y, en el campo educativo, con el pretexto de incorporar representaciones y culturas marginalizadas, apenas refuerzan los estereotipos y los procesos coloniales de racialización.

Según Walsh, muchas políticas públicas educativas en América Latina vienen utilizando los términos interculturalidad y multiculturalismo como forma de solamente incorporar algunas demandas y discursos subalternizados, pero la matriz epistemológica eurocéntrica y colonial continúa siendo la hegemónica. En contraparte de esa posición exclusivamente inclusiva, Walsh (2007) propone la perspectiva de la interculturalidad crítica como la forma de la pedagogía decolonial:

La interculturalidad crítica [...] es una construcción que parte de las personas que sufrieron una experiencia histórica de sumisión y subalternización. Una propuesta y un proyecto político que también podría expandirse y abarcar una alianza con personas que también buscan construir alternativas a la globalización neoliberal y a la racionalidad occidental, y que luchan tanto por la transformación social como por la creación de condiciones de poder, saber y ser muy diferentes. Pensada de esta manera, la interculturalidad crítica no es un proceso o proyecto étnico, ni un proyecto de la diferencia en sí. [...] es un proyecto de existencia, de vida. (Walsh, 2007, p. 8)

Esa perspectiva es pensada a partir de la idea de una práctica política contrapuesta a la geopolítica hegemónica monocultural y monorracional del conocimiento, pues se trata de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que tienen como horizonte de sus prácticas y relaciones sociales la lógica epistémica occidental, la racialización del mundo y el mantenimiento de la colonialidad del poder.

Walsh afirma que esa perspectiva todavía está en proceso de construcción, tanto desde el punto de vista teórico como de la construcción de las prácticas en los sistemas escolares y en otros ámbitos educativos. Cita como inspiración y referencia para su desarrollo las formulaciones y prácticas educativas de Paulo Freire, además de las teorizaciones de Frantz Fanón sobre la consciencia del oprimido y la necesidad de humanización de los pueblos subalternizados.

Otro aspecto que requiere ser trabajado es el del racismo epistémico, que considera los conocimientos no occidentales como inferiores. Actualmente, ya no es posible negar la existencia de historias y epistemes fuera de los marcos conceptuales e historiográficos de Occidente. Se requiere un cambio de paradigma, lo que implica también la construcción de una base epistemológica “otra” para pensar los currículos, o sea, nuevos espacios epistemológicos, interculturales, críticos.

En síntesis, podemos decir que se requiere un conocimiento localizado, no como el pensamiento y la filosofía occidental, que se plantea como la *hybris* del punto cero, como afirma Castro-Gómez (2005) una visión universal que se pretende que no tiene localización: ve el mundo desde Europa, pero se presenta deslocalizada.

Los planteamientos críticos de la decolonialidad nos dejan ver la necesidad de repensar y reorientar los principios y objetivos de la investigación y de la enseñanza. Este cuestionamiento lo debemos tener en cuenta, por ejemplo, para pensar una propuesta educativa, la investigación y, sobre todo, la formación de líderes sociales y culturales que enriquezcan las dinámicas comunitarias en múltiples escenarios de la nación, en el marco del tiempo histórico de Colombia, momento en el que se pueden abrir muchas posibilidades para la construcción de procesos paz, reconciliación y ampliación de la democracia.

Horizontes de posibilidad para una propuesta educativa

En este punto de la discusión nos cuestionamos: ¿Qué estrategias e implicaciones para la construcción de sociedades y comunidades pacíficas emergen de esta investigación y cómo aportan a la educación?

En el marco de la investigación referenciada, las ILP y los GSP han permitido que los sujetos que se encuentran en ellos salgan de su mundo privado a participar en el espacio público a discutir abiertamente sobre el futuro de sus comunidades y a elaborar propuestas para transformar su realidad, enfrentar sus problemas y reconocer sus diferencias. Prácticas como el análisis del contexto y el reconocimiento de las problemáticas históricas que afectan la vida de los sujetos participantes son clara muestra de la capacidad de reflexión y de conciencia histórica del entorno como elementos claves de una subjetividad política.

Por ello, hoy más que nunca, nuestra sociedad está llamada a responder los cuestionamientos sobre el ser y estar juntos, sobre la construcción de relaciones armónicas que impliquen el establecimiento de condiciones deseables para la construcción de la paz; hoy nos preguntamos por las estrategias e implicaciones para la construcción de sociedades y comunidades pacíficas y estables, y que transformen sus relaciones mediante la creación de espacios para el diálogo, la concertación, la negociación, la participación y la incidencia en la búsqueda de mejores condiciones de vida.

Las ILP y GSP han generado procesos de reconciliación y de reconstrucción del tejido social en comunidades muy fragmentadas por la estigmatización y las múltiples violencias que han sufrido, lo que demuestra que pensar en esto de la paz pasa por el ejercicio de pensar cómo compartir y estar juntos en medio de nuestras diferencias y particularidades; pensar la paz hoy implica una transformación, la emergencia de nuevas formas de deliberar, sentir y narrar el mundo. Esta es una tarea compleja, pues exige ahondar en las posibilidades intersubjetivas para la construcción del estar juntos desde otras formas y lógicas a las que históricamente hemos vivido.

Al situar una perspectiva compleja y fronteriza como punto de partida para pensar en líneas que construyan una mirada sobre la paz, se quiere ubicar simultáneamente la permanencia de múltiples actores, acciones e

iniciativas en numerosos niveles de relación frente al conocimiento y a la producción de lugares de enunciación.

Una mirada de frontera emerge de la multiplicidad, la interdependencia y la simultaneidad. Este sería entonces el gran reto para pensar en la paz como un holograma o entramado de simultaneidades, prácticas, acciones, discursos y horizontes de sentido. De acuerdo a esto, se pone sobre la mesa la siguiente cuestión: ¿Cómo construir miradas alternativas a las lógicas dominantes sobre el estar juntos en un sistema complejo formado por diversos actores y escenarios con múltiples hechos que están sucediendo simultáneamente?

En las ILP, los sentidos de paz construidos se pueden relacionar con las ideas de Lederach –pensador que ha inspirado elementos de la metodología con las que actúan las ILP, promovidas por el SNPS– en el punto de la importancia de la construcción de las relaciones. La construcción del cambio social es “comprender que el cambio constructivo, quizás más que cualquier cosa, es el arte de tejer, estratégica e imaginativamente, redes relacionales por medio de espacios sociales en escenarios de conflicto violento prolongado” (Lederach, 2006, p. 131).

En ese orden de ideas, y parafraseando las pistas de Lederach (2006), se proponen cuatro resonancias fundamentales para la reflexión sobre la construcción de la paz desde un giro decolonial como aporte a la educación desde la experiencia investigativa adelantada en este proyecto. Estas son: lo relacional y vinculante; la curiosidad paradójica para la emergencia de nuevas formas de saber y ser; la creatividad como promotora de narrativas y diálogos interepistémicos, y el riesgo o la necesidad de apertura a conectividades múltiples y diversas que superen las miradas hegemónicas sobre las relaciones intersubjetivas.

Inicialmente, a partir de la necesidad de una conexión intersubjetiva que asuma el estar juntos bajo el entendido de que es parte de nuestra naturaleza estar vinculados, se propone un énfasis en lo relacional y vinculante como la primera alternativa para situar reflexiones y subjetividades políticas de paz en el marco de los procesos educativos (Wheatley, 2002). En ese orden de ideas, pensar en la intersubjetividad como una vía posible para la construcción de una educación para la paz implica comprender que las relaciones están dadas por reciprocidad y que la paz se puede

constituir en una red de relaciones con proyección, es decir, en una red generadora de dinámicas y de nuevos ciclos.

Entender la obligación de constituir nuevas lógicas en nuestras relaciones pasa necesariamente por reconocer de qué forma se han venido constituyendo nuestras relaciones y conexiones en la contemporaneidad. Estamos llamados a reconocer que la modernidad, el modernismo, la modernización y la democracia liberal han establecido una retórica totalitaria que proviene especialmente de la formulación del pensamiento ilustrado de Occidente, cuyos albores se remontan al siglo XVII y se consolidan con fuerza en el XVIII. El principio fundamental de este pensamiento ha sido la racionalidad sobre los procesos civilizatorios.

Este tipo de racionalidad moderna en la contemporaneidad se enmarca en un proceso universal y globalizado que afecta con sus componentes distintos campos de la sociedad, tales como el económico, político, social, epistémico y subjetivo, los que, a su vez, tienen caracteres particulares cuando se ven a través del prisma del patriarcado en los temas de género, sexualidad y racismo.

En contraposición al pensamiento moderno y la mirada que este posa sobre los pueblos *atrasados*, Walter Mignolo (2010) plantea la urgencia de descolonizar la mente (el conocimiento) y el imaginario (el ser representado en la subjetividad) de las personas, es decir, generar un desprendimiento epistémico, un giro decolonial, para llegar a replantear todo lo relacionado con lo universal y proponer lo pluriversal como horizonte de posibilidad que permita, mediante la comunicación intercultural e interepistémica, generar otros procesos y otras miradas desde América Latina.

La propuesta decolonial se sitúa en los planteamientos de varios pensadores latinoamericanos que han sugerido el tránsito de lo político y económico al ámbito del conocimiento y la filosofía. Aníbal Quijano argumenta que esto presupone vincular la “colonialidad del poder en las esferas política y económica con la colonialidad del conocimiento” (Mignolo, 2010, p. 11).

De este modo, se pueden señalar distintos tipos de control que realiza la colonialidad del poder. El control de lo económico, sustentado en el sometimiento a través de la economía y el aumento de la desigualdad entre

países con economías *inferiores* con relación a las potencias económicas mundiales. El control de la autoridad, según el cual, los países latinoamericanos se supeditan a las políticas que se producen en el extranjero. El control de la naturaleza y de los recursos naturales, que, justificado en el marco del capitalismo, incentiva la explotación exacerbada de los recursos naturales en detrimento de la vida. El control de género y la sexualidad fundamentado en un sistema patriarcal, que da supremacía del hombre sobre la mujer. Finalmente, el control de la subjetividad y el conocimiento, que, desde una perspectiva eurocéntrica, ha promovido un tipo de cientificidad y unas características culturales únicas, mientras niega e invisibiliza los otros tipos de voces y perspectivas.

Por otro lado, en el marco de una totalidad propia de una racionalidad moderna que niega la diferencia, junto a las consabidas lógicas de racismo, machismo e injusticia social que, por su naturaleza, invisibilizan otro tipo de enunciaciones, se puede encontrar que las luchas de diversos grupos y movimientos sociales han transformado en el transcurrir de la historia las relaciones de opresión. Tanto así que incluso han aportado en una transformación epistémica al poner en tela de juicio el sistema de nuestro mundo contemporáneo (moderno, capitalista, patriarcal, colonial) y, en contraparte, favorecer un cambio de lógica con relación a las ideas, las actitudes, el sistema de valores y la estructura de dominación instaurada. Es decir, al proponer esas nuevas lógicas de relacionarnos y vincularnos con lo otro y con los otros y otras

El contrapeso de estos colectivos, iniciativas y movimientos postula otro tipo de totalidades que construyen y deconstruyen la realidad, pues enfrentan directamente a las formas individualistas de sentir y pensar de la razón moderna y al sistema político, económico y social capitalista que ha configurado una cultura dominante-civilizada y otras subordinadas-incivilizadas o, de acuerdo con Grosfoguel (2011), zonas del ser y el no ser.

Así, lo intercultural, lo interepistémico, el reconocimiento de varias totalidades y las conformaciones identitarias de distintos grupos llevan a pensar que es necesario crear nuevas formas de relacionarse con los otros: romper con ese encerramiento en el *yo* racional moderno para empezar a abrirse al *nosotros* pluriversal.

Es por ello que los otros desempeñan un papel importante, ya que llevan a pensar en la alteridad y en la necesidad de su unificación con el *yo* (o a la inversa), cuando condicionan la relación al reconocimiento de los distintos puntos de vista y a los procesos de diálogo que permiten la conexión de diferentes visiones, cosmovisiones, formas de sentir el mundo, sin necesidad de someter una sobre la otra. En este punto se señala que de la unificación de los otros y el *yo* nace el *nosotros*, pues el *yo*, en la interacción dialógica con los otros, encuentra aquellos puntos en común y de desacuerdo que posibilitan la emergencia de un *estar juntos*.

Estos cambios buscan dejar atrás los intereses individuales, propios de una sociedad consumista que fortalece la cultura dominante, y construir desde otros lugares una cultura plural y diversa en donde importe el *no-sotros*. Tal aspiración implica empezar a construir nuevas cotidianidades junto con los que están al frente; con aquellos que inquietan la curiosidad o transforman un día normal con sus actos; con esos que llegan a alterar; con aquellos que hacen de la vida algo diferente y que, a su vez, la cuestionan.

En la educación para la paz, el camino para construir el *nosotros* no es fácil, pero depende del interés por trabajar en colectividad y romper con este sistema que crea una cultura dominante con tintes de desigualdad y exclusión; es lograr alcanzar la utopía de construir “otro mundo posible”.

Por supuesto, este cambio está sustentado en un giro, en una necesidad de curiosidad paradójica² que permita resignificar otras formas de pensar en una complejidad que sale de los dualismos o divisiones. La curiosidad paradójica es una invitación a ir más allá de las verdades impuestas, a salir del sentido común, de la creencia común. Como lo afirma Freire (1972), se necesita de una curiosidad concientizadora para ir más allá del sentido común, lo que supondría liberarnos de los juicios para tener en cuenta aquello que en la complejidad se reconoce como la totalidad, que, a su vez, implica reconocer afirmaciones y tener en cuenta las contradicciones. Se trata entonces de una curiosidad epistémica que no actúa en la certidumbre y en el sentido común, sino que se encuentra en constante búsqueda, en constante inquietud (Freire, 2004).

2 Segundo elemento de los cuatro propuestos desde el parafraseo de Jean Paul Lederach (2006).

La búsqueda de un giro decolonial para situar un pensamiento paradójico implica suspender certezas, deconstruir; desestructurar las certidumbres; dar un paso y distanciarse del centro hegemónico en el que se ha situado la cultura; abrir la posibilidad de ubicarse en la frontera para interactuar con otras lógicas, saberes y epistemes. En síntesis, desarrollar una curiosidad paradójica es dar vía a un desprendimiento.

Desprenderse es, entonces, ubicarse en un pensamiento fronterizo, lo que implica tomar distancia de ese pensamiento único occidental y de sus certezas. Para tal efecto, es preciso deconstruir los pensamientos, acciones y estrategias eurocéntricas de manera que se recupere, resitúe y visibilice la historia, así como nuestro lugar de enunciación.

En atención a lo anterior, una de las posibilidades de la curiosidad paradójica es la descolonización en la medida en que “la descolonización significa superar una visión de la vida humana que no dependa de la imposición de una sociedad que es idealizada por otros externos” (Mignolo, 2010, p. 34).

La descolonización es la acción de desnaturalizar los conceptos y los campos conceptuales que tienden a totalizar realidades. Esto implica deconstruir el pensamiento eurocéntrico a partir de una construcción colectiva que tenga en cuenta particularidades de espacio, tiempo e historia. En su propuesta de desobediencia epistémica, Mignolo (2010) nos invita al desprendimiento, es decir, a la liberación radical y la descolonización epistemológica. Esto implica ser consiente del marco epistémico en el que estamos inmersos y del que podemos desprendernos en relación con la retórica de la modernidad y de la lógica colonial.

Tal desprendimiento comienza por ignorar y descreer de la ilusión de que la razón imperial puede, al mismo tiempo, generar la razón liberadora. “Los actores involucrados en proyectos de descolonización tienen en común la experiencia de la herida colonial, la experiencia de los damnés, de las y los no adecuados al orden *normal* de la sociedad” (Mignolo, 2010, p. 41).

Por supuesto, para agenciar un desprendimiento a través de la curiosidad paradójica se requiere recursividad y creatividad. Consideramos que la educación para la paz, entendida desde la lógica de estar juntos en nuestras particularidades y diferencias, toma forma y expresión mediante el

acto creativo que, como acto, se mueve más allá de lo existente. Se trata de un movimiento hacia la novedad, hacia lo inesperado; es vivir en la frontera o en los umbrales de la comunidad o sociedad habitada.

Proporcionar espacio a la creatividad³ exige predisposición a la apertura y a la fe de que el cambio es posible. Se trata, entonces, de proveer las condiciones para esperar lo inesperado, mientras se piensa en cómo conocemos y habitamos el mundo, y en qué es posible realizar en él. Se trata de cuestionar las verdades relativas, de abrir paso a otras formas de ser y conocer.

En este punto de la discusión, se recurre a la creatividad como una habilidad que debe ser estimulada a través de otras experiencias de acercamiento en las que las personas desarrollen mayor resonancia, más coherencia. Se trata, pues, de una aventura, de un salto al vacío donde pueden surgir experiencias inesperadas que nos encaminen a nuevas lógicas de saber, de diálogo y de encuentro con lo otro y los otros y otras.

Necesitamos creer que el acto creativo y la respuesta creativa están en permanente alcance. Hoy más que nunca estamos siendo abocados a generar estrategias para el diálogo y el encuentro con la diferencia que desplieguen nuestra capacidad de imaginación y trasciendan los parámetros de lo limitado y establecido.

El llamado a la imaginación creativa de la paz es una de las formas de oponernos al sistema moderno, capitalista, patriarcal, colonial. Dar vía libre a las lógicas creativas del estar juntos implica la afirmación de la libertad subjetiva y la crítica autorreflexiva; cuestionar perspectivas como el racismo que, a modo de operación epistémica, institucionaliza la inferioridad al justificar la violencia, la explotación de la mano de obra y la violencia de género como estrategias de sometimiento y colonización del ser.

Apostar por la creatividad en la educación para la paz es invitarnos a crear y producir pensamientos desde el lugar de nuestra alteridad para empoderarnos desde el reconocimiento de la diversidad cultural. Ello supone encontrar alternativas para el desapego a los referentes coloniales y reconocer propuestas como la geopolítica y la corropolítica del

3 Tercer elemento Lederach (2006).

conocer y del pensar. Para estas últimas, la imaginación es un marco-otro de conciencia a partir del cual se perciben los sentidos del mundo que no pueden ser subsumidos por la conciencia y la sensibilidad que se ha producido en las formas de vida social y las instituciones dentro del sistema colonial.

Superar la lógica moderna en la construcción de la paz es apostar por una imaginación que expresa los intereses que han sido históricamente negados a aquellas personas y comunidades que han sido silenciadas. En todo caso, se requiere de la imaginación para transformar las relaciones de opresión por las de equidad y libertad. Es indispensable transformar las ideas y abordar la subjetividad de los invisibles bajo el panorama de la opresión étnico racial. La imaginación es una manifestación de nuestra subjetividad, enriquecida en la diferencia, que nos permite interpretar, desnaturalizar nuestra vida y nuestra identidad, a partir de raíces históricas. La imaginación creativa de la paz hace que nuestra subjetividad se revele frente a los principios imperiales del conocimiento.

Por supuesto, se trata de un trabajo colectivo de saber y sentir quiénes somos en relación a lo que nos rodea, de conocer procesos históricos y asimilar lo que el Estado sigue promoviendo para mantener los privilegios y marcar siempre las desigualdades. Por lo que la imaginación creativa requiere interpretar nuestras vidas e identidades, al partir de las raíces históricas, económicas, políticas y culturales, para dar respuesta a la opresión.

Finalmente, un cuarto elemento identificado en nuestro proceso investigativo es la voluntad de arriesgar, que, en coherencia con todo lo anterior, trata del hecho de sumergirse en lo desconocido. La voluntad de arriesgar es la capacidad de obrar por inspiración escuchando nuestras voces y proporcionado un punto de apoyo para romper la comprensión histórica y determinista de la humanidad.

Al respecto, Mignolo (2010) propone una discusión que representa esa apertura a lo inesperado que da paso a propuestas decoloniales como manera de comprender otras subjetividades y pensar las epistemologías desde los cambios, descubrimientos y transformaciones de los contextos en los que se inscriben las prácticas colonizadoras.

Arriesgar es, entonces, develar una gramática de una decolonialidad donde se reafirman y permiten otros lenguajes y otras maneras de ser y de estar en el mundo, más allá de las miradas idealizadas de un sujeto único y heteronormativo. En este sentido, esta propuesta corresponde a dos fuerzas de arriesgo: la corropolítica y la geopolítica.

La corropolítica propone pensar a unos sujetos diferentes planteados y repensados desde la corpografía, es decir, se plantea el cuerpo como elemento de disputa del sujeto modelo y ejemplo a seguir. Entonces, se da apertura a pensar en construcciones de otras corporeidades que se relacionan y nominan de maneras diferentes, al romper con los discursos normalizadores propuestos por las sociedades dominantes.

Así mismo, la corropolítica, entendida en calidad de categoría del conocimiento, es fundamental para todo proyecto decolonial. Esta comienza evaluando y cuestionando el descubrimiento como proceso y exigiendo que se tengan en cuenta versiones-otras de dicho suceso. En esta apuesta, Mignolo (2010) retoma los planteamientos de Fanón cuando propone el cuerpo negro en disputa con el cuerpo blanco; este último cuerpo es el guardián de la teopolítica. Por ello, frente a la disputa y desnormalización de un cuerpo estándar, único y homogenizante, se plantea: “cuerpo mío, haz de mí un hombre que siembre la pregunta” (p. 94).

Dispuesto así, la voluntad de arriesgo que proponemos parte de la posibilidad de narrar desde otras realidades tras reconocer que el cuerpo es el primer territorio de resistencia y enunciación para trabajar con respecto a las lógicas que colectivizan y homogenizan las realidades diferentes, como lo pueden ser la esclavitud, las mujeres, los movimientos indígenas, entre otros colectivos que han sido silenciados y normalizados por las propuestas hegemónicas propias de la modernización y la globalización.

Entonces, la corropolítica puede ser entendida como una propuesta de la voluntad de arriesgo en la construcción de paz que agencia cambio epistémico, pues da lugar al reconocimiento y escucha de historias-otras que permitan desanclar las premisas con las que se nace y se crece, y que finalmente se instauran como elementos de poder y dominación de las prácticas colonizadoras.

Para Fanón, lo que se pretende con la corropolítica no es construir una subjetividad única, sino re-significar, re-construir, re-conocer y

re-conceptualizar a aquellos sujetos que han sido negados, difamados, excluidos y expulsados de las fronteras del conocimiento por ser considerados no humanos y por el hecho de pensar y actuar diferente (Mignolo, 2010).

Ahora bien, la geopolítica busca que los sujetos reconozcan que están inmersos en una lógica de la matriz colonial y, por lo tanto, bajo una opresión de control de conocimiento, para que, desde ese reconocimiento, puedan ir rescatando y reencontrando sus raíces, así como reconocer que se encuentran dentro de lógicas de dominación. Solo de esta manera, pensamos, podrán romper, permear o fraccionar los procesos de dominación y plantear contrapuestas que permitan reivindicarse desde sus lugares.

Desde estas propuestas se da vía a la aventura, a una construcción diferente del sentido de la paz que pasa por la construcción de una gramática decolonial en la que la corpo y geopolítica entran a formar parte fundamental. Es entonces desde estas perspectivas que nuevamente se reconocen las subjetividades y construcciones colectivas de los desterrados para poder instaurarse en la memoria y, desde allí, escribir su propia historia: no de forma paralela, única y universal, sino que, por el contrario, con la intención de entrar en disputa con respecto a la historicidad que otros lugares y narrativas han hecho sobre ellos y ellas.

Referencias

- Castro-Gómez, S. (2005). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la ‘invención del otro. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 145-161). Buenos Aires: Clacso.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. *Tabula Rasa*, 1, 51-86. Recuperado de <https://bit.ly/2XXIUWD>
- Fanon, F. (1983). *Pieles negras, máscaras blancas*. Rio de Janeiro: Fator.
- Fanon, F. (2003). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanón y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. En A. Vianello y B. Mañé (eds.), *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 97-108). Barcelona: CIDOB.
- Grosfoguel, R. (2007). Dilemas de los estudios étnicos norteamericanos: multiculturalismo identitario, colonización disciplinar y epistemologías decoloniales. *Ciência e Cultura*, 59(2), 32-35.
- Lederach, J. (2006). *La imaginación moral: El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bilbao: Bakeaz, GernikaGogoratuz
- Mignolo, W. (2003). Historias globales/diseños locales. Colonialidad, saberes subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal.
- Mignolo, W. (2005). La colonialidad de cabo a rabo: el hemisferio occidental en el horizonte conceptual de la modernidad. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 55-85). Buenos Aires: Clacso.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la decolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

- Quijano, A. (2005). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro y R. Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 201-246). Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-Iesco, Siglo del Hombre Editores.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2006). *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UNMSM.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2009) *Una epistemología del sur: la reinvencción del conocimiento y la emancipación social*. México: Clacso, Siglo XXI.
- Walsh, C. (2001). *La educación intercultural en la educación* [documento de trabajo]. Perú: Ministerio de Educación.
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2006). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial. En C. Walsh, A. Linera y W. Mignolo, *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad crítica/pedagogía decolonial. *Memorias del Seminario Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Recuperado de <https://bit.ly/2S1TAfv>
- Wheatley, M. (2002). *Turning to one another*. San Francisco: Barrett-Koehler.