

¿Podemos pensar y hablar lxs formadores y profesores de inglés?

Baum, Graciela

gracielabaum@gmail.com

gbaum@fahce.unlp.edu.ar

Resumen

En primer lugar, la siguiente propuesta dialoga con otras preguntas similares en relación a lxs no europeos y lxs subalternxs, e intenta abrir una conversación que excede o más bien indisciplina las disciplinas y se entabla con y desde una matriz teórico-pedagógico-política situada para construir una agenda decolonial. En este sentido podemos afirmarnos o negar la negación de nuestra posibilidad de pensar y hablar, e iniciar un camino de descolonización desde y hacia modos *otros* (Mignolo, 2010, 2015) de pensar, sentir, conocer, percibir, lenguajear (Maturana, 1998) y hacer. Este derrotero debe poder des-institucionalizarse (pensarse en la exterioridad de la academia) para luego re-institucionalizarse a partir de construcciones otras, cuyo arraigo no deje de ser rizomático, esquivo y disruptivo para evitarnos caer en las trampas de la modernidad que es siempre colonialidad. Es decir, debemos poder retomar las categorías entramadas de raza (Quijano, 1992), racialización y racialización lingüística (Veronelli, 2015) que desde 1492 hasta hoy jerarquizan e inferiorizan epistémica y ontológicamente para desde allí identificar y problematizar las estructuras coloniales racializadas, rehistorizarlas y repolitizarlas en nuestros territorios y en nuestros espacios académicos. Pretendemos, como educadoras, profesoras y formadoras docentes, lenguajear(nos), enunciarlos desde pedagogías lugarizadas, desde una interculturalidad crítica (Walsh, 2019) para llevar a cabo procesos decoloniales de justicia curricular (Brenner, 2015) y soberanía pedagógica (Fernández Pais y Justianovich, 2022). En el caso de la formación docente inicial, la carga de la colonialidad, del imperialismo lingüístico e ideológico y del racismo lingüístico nos obligan a desafiar la retórica moderna, los significados circulantes, los sistemas categoriales que funcionan por defecto, para detectar y denunciar toda suerte de complicidades euro-usa-céntricas que sobre todo se instalan desde la lengua y la educación, sus discursos y prácticas.

Palabras clave: colonialidad; inferioridad/superioridad; profesorado; formación docente inicial; inglés

Problematizando el espacio

Nos paramos en la perspectiva decolonial como lugar de enunciación para referirnos a la formación inicial del profesorado de inglés de la Facultad de Humanidades y Cs de la

Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata. En este sentido, consideramos que se trata de un campo de estudio deshistorizado y despolitizado dado que no ha problematizado su objeto de estudio, su lugar de enunciación pedagógico, ni sus prácticas de enseñanza. Esto es, la lengua inglesa como lengua moderna/imperial-colonial en sí misma y las complicidades que (muchas veces por omisión) ha sostenido en relación a su estatuto global, las implicancias regionales/locales de curricularizar su enseñanza, ni la retórica corporativa que instala determinados discursos sobre su aprendizaje. Tampoco –y aquí radicamos nuestro foco de análisis- ha puesto en cuestión la formación del profesorado en lengua inglesa, su impronta anglófila y meritocrática.

La perspectiva decolonial nos habilita una mirada y una comprensión de la modernidad como colonialidad, es decir, como un fenómeno recíprocamente constitutivo; por esto es que podemos –al enfrentarnos a la retórica moderna en tanto máscara de la lógica colonial– ver la trampa. Así, la perspectiva decolonial puede entenderse a partir de la matriz colonial del poder (Mignolo, 2013) o patrón colonial del poder/colonialidad del poder (Quijano, 1992, 2000) la cual muestra claramente el modo en que se vertebran los mecanismos de gestión y control de los diversos dominios de la vida moderna: el conocimiento, la subjetividad (sexo/género), la autoridad, la economía y -añadido posteriormente- la naturaleza. Este centro de poder colonial se compone de instituciones, actores, epistemología y lenguas modernos. Los espacios hegemónicos totalizantes que lo conforman hacen uso de una retórica de desarrollo, eficacia y éxito que coopta subjetividades y rompe intersubjetividades o colectividades en un discurso individualista y de competitividad. Lo que esta retórica oculta es su lógica colonial, destitutiva y epistemicida, entre otras cosas.

En tanto que sostén –dada su entidad subjetivante- de los resortes de la modernidad se encuentra la lengua moderna por excelencia: **El** inglés. Su monetización, internacionalización e impronta “multicultural” –en línea con el multiculturalismo y el globalismo capitalista- generan un *ethos* discursivo que vela todas las complicidades que performa y todos los mecanismos de exclusión –o ausencias- que produce. A escala social, el bien de consumo “inglés” es parte de una economía política que domina los significados disponibles y las categorías de pensamiento circulantes.

Pensar críticamente la formación inicial en inglés desde este lugar de enunciación, nos permite imaginar y crear un currículum situado, que aloje el arraigo latinoamericano desde la exterioridad euronorteamericana y más allá del euro-usa-centrismo que atraviesa nuestra disciplina. Es decir, nos radica en cuerpos historizados, lugarizados fronterizamente y (bi)lenguajeantes.

A nuestro entender, formar profesores de inglés involucra procesos de desaprendizaje de tradiciones (pasadas y presentes) que han sido cómplices de la economización del conocimiento y de la(s) lengua(s) producto de la geopolítica del conocimiento y de las lenguas que se radica en las estructuras de poder, y –por ende- de la enseñanza y aprendizaje de tales lenguas. Son las lenguas “de conocimiento” como las refiere Mignolo

El racismo moderno/colonial, es decir la lógica de la racialización que emerge en el siglo 16, tiene dos dimensiones (ontológica y epistémica) y un único propósito: clasificar como inferiores a todas las lenguas más allá del Griego y el Latín y las 6 lenguas modernas, y mantener el privilegio enunciativo de las instituciones, los hombres y las categorías de pensamiento del Renacimiento y la Ilustración. (Mignolo, 2013, p.12)

Continúa Mignolo

Las genealogías de pensamiento se dan a través de quienes están en posibilidad de producir conocimiento en un momento histórico, desde un espacio y sensibilidad; desde una lengua particular, porque el conocimiento lo determina, en gran medida, el idioma en que se produce. El inglés, el alemán y el francés son las tres lenguas de mayor peso de la alta modernidad, y continúan teniendo su hegemonía como lenguas del conocimiento y la literatura mundial. Es importante ver que lenguas bien establecidas gracias al peso de la escritura, como el chino, el japonés y el árabe, no fueron desplazadas por las lenguas coloniales modernas; lo que sí pasó con el quechua, el aimara y el náhuatl, que sufrieron el impacto del latín y el español durante la Colonia (Mignolo, 1999, p. 63).

La formación docente no queda eximida de la comoditización que subsume los diversos dominios de la vida social, y que opera prominentemente bajo las condiciones lingüísticas de una plusvalía anglocéntrica normalizada. Esta lógica, trasladada a los espacios académicos de formación y su concomitante (des)regulación de la palabra y sus valencias, puede generar un blanqueamiento de los contenidos y los términos de tal formación en general y de la formación docente en particular. En inglés, nuestra área específica, esta impronta nos ha llevado a despensar la formación docente inicial, a instalarla en una inercia despedagogizada, y a distanciarla radicalmente de su posible domicilio situado, crítico y –más aún- decolonial. La geopolítica del conocimiento nos devuelve una imagen distorsionada del “otro” que somos (del Sur “de”, racializado, inferiorizado) en el aspiracionismo de volvernos el *Self*. La formación inicial no puede – en virtud de su compromiso con la educación pública y gratuita en la Argentina- ignorar esta especularidad moderna ni la meritocracia que encarna (y que encubre su colonialidad) ni la contraprestación colonial que involucra.

En este contexto, insistimos, enseñar inglés fuera de los países anglohablantes nativos comporta una serie de complicidades con todo el sistema de silenciamiento y destitución que la lengua opera desde su imperialismo histórico hasta su actual colonialidad lingüística global.

Nuestros propios recorridos y preguntas –personales y académicos- nos han llevado a comprender el alcance de este diferencial de poder en la producción de un imaginario del que nuestrxs estudiantes participan -en mayor o menor medida- no como productores sino como reproductores, activxs consumidores de los *mass* y *social media* y de la industria cultural occidental-euronorteamericana en general.

Desafiando la tradición y el canon

A propósito de lo dicho hasta aquí, la materia Didáctica Especial y Prácticas Docentes en Lengua inglesa 2 (DP2 de ahora en adelante) dentro de la malla curricular (Plan de estudios 2016¹) pretende desarrollar y alojar una concepción geocorpopolítica (Mignolo y Tlostanova, 2006) de lxs sujetxs en general y del espacio habitado por estudiantes y docentes de inglés en particular. No es cualquier espacio, ya que porta las características de la modernidad/colonialidad en la lengua que le es constitutiva (por tratarse de un espacio académico que se desarrolla eminentemente en inglés). Sin embargo, problematiza y subvierte este orden, se enfrenta a la tradición anglófila y al canon metodológico, y propone recorridos rizomáticos, latinoamericanos, otros. Se construye desde un pedagogizar decolonial (Walsh, 2017) que se diferencia de una pedagogía como lugar nominal y –por ende- estanco, e incorpora una verbalidad en movimiento, un pedagogizar que hace camino a medida que se arraiga en el suelo propio (Kusch, 1976) y en la realidad que lo nutre. Insta a construir un lugar fronterizo de enunciación desde el discernimiento, la legitimidad de los derechos de todxs lxs seres vivientes humanxs y no humanxs, el desacople de las lógicas subalternizantes y la deconstrucción de los mecanismos normalizados e institucionalizados de exclusión. Como sabemos, la modernidad/colonialidad produce ausencias, desexiste (de Sousa Santos, 2006) compulsiva, activa y permanentemente. Es en ese sentido que nuestra vocación, discurso y praxis es convocar a la reexistencia (Albán-Achinte, 2011), a que las ausencias se vuelvan presencias; a que nuestras aulas de formación en lengua inglesa no reproduzcan el gran sistema de opresión racializado, patriarcal y de blanqueamiento colonial que se traduce lisa y llanamente en exclusión: a que podamos pensar y hablar.

¹ Cfr. <https://www.fahce.unlp.edu.ar/facultad/secretarias-y-prosecretarias/academica/deptos/lenguas-y-literaturas-modernas/carreras/profesorado-en-lengua-y-literatura-inglesas>

De este modo, podemos referir a al menos dos desafíos: uno del orden macropolítico y, otro, micropolítico. El primero consiste –como lo venimos desarrollando- en articular una suerte de equipamiento al estilo “caja de herramientas” o “recurso” de detección, visibilización y desmontaje de lógicas coloniales, las mismas que solapadamente silencian pensamientos y palabras. Estas lógicas subyacen los órdenes de la vida social mediante un mecanismo gemelo de negación constitutiva (*constitutive disavowal*) e ignorancia sancionada (*sanctioned ignorance*)² por un lado, y naturalización de las diferencias como deficiencias por otro (Andreotti, 2011). Brevemente, el primero niega el rol constitutivo del imperialismo/colonialismo en el enriquecimiento y mantenimiento de la riqueza del Primer Mundo, lo cual resulta en la institucionalización de tal ignorancia –haciendo del colonialismo un problema del pasado. El segundo reduce la diferencia a una deficiencia o carencia de modo que convoca a ciertos agentes -para la compensación de tal situación- que operan en clave paternalista, “integrando” la diferencia a un sistema que incluye para someter y aquietar el conflicto étnico-racial. Tales mecanismos obstaculizan la conciencia crítica de colonialidad y, por ende, las posibilidades de desacople (*delinking*) (Mignolo, 2007). Ante tal estado de cosas, el primer paso consiste en transformar estos obstáculos –ideas, creencias y supuestos- en problemas, para luego empezar a transitar el camino del desaprendizaje.

El segundo desafío, en el ámbito micropolítico, se aloja en los espacios territoriales en los que desarrollamos nuestra labor. Esto es, escuelas, colegios, universidades, aulas; aunque también en los educativos no formales donde la instrucción pueda quedar subsumida en los círculos de cultura (Streck, 2015) al estilo freireano, sin centro y sin verticalidad sino en rondas de diálogo (Freire, 2005), de con-versación. Entendemos que el aula, no ya en su sentido etimológico³ sino en uno expandido, subvertido y subversivo, aunque tampoco digital ni virtual, sino un aula –parafraseando a Kusch (1976)- fuertemente prendida al suelo, fronteriza, habitada por cuerpos físicos, lenguaje y emocionar (Maturana, 1988) será el lugar en y desde donde podremos dar la batalla contra la deshumanización de las prácticas que nos ocupan, en cualquier lengua moderna por su carácter destitutivo pero por sobre todo, por su pregnancia global, en inglés.

Ver la trampa moderna/colonial en sentido amplio y poder llevar esta conciencia a los espacios de intercambio y formación recíproca es el primer paso hacia opciones otras, modos otros de pensar/decir/sentir/hacer la docencia y la formación docente inicial en inglés. Es también un primer paso hacia la reconstitución de lo propio (Mignolo, 2019).

² La traducción es nuestra.

³ Cfr. <https://etimologias.dechile.net/?aula>

Sentipensando posibles líneas de fuga y transformación

Como venimos sosteniendo, a partir de la construcción y habitabilidad de un lugar de enunciación fronterizo, podemos articular formas otras que converjan y dialoguen en una plataforma de educación antidesestino (Núñez, 1999), justicia cognitiva (de Sousa Santos, 2018), justicia curricular (Brener, 2015; Connell, 2009) y soberanía pedagógica (Fernández Pais y Justianovich, 2022; Menna, 2020; Brener, 2015). Estas son líneas de pensamiento y praxis que enlazamos con la perspectiva y la pedagogía decolonial en las dos dimensiones de desafío que formulamos más arriba y en este apartado en un sentido transformador, liberador, situado y expansivo.

Estos trazos a los que nos referimos para dar cuenta de algunos focos pedagógicos en el contexto de la formación docente inicial en DP2, nos permiten pensar la transformación de adentro hacia afuera, es decir, agenciadamente, desde nuestros lugares de sujetos, sin esperar “donaciones” ni hacerlas, sino tejiendo tramas colectivas. Por eso, en primer lugar, siguiendo a Núñez, retomamos la educación antidesestino como un manifiesto contra la asignación social de los destinos; es decir, se trata de romper con inercias institucionales que establecen y consolidan lugares preestablecidos para los sujetos de la educación. Nos dice la autora que es, justamente, en y desde la educación que es posible articular “nuevas maneras de repartir el juego social, de redistribuir los patrimonios y herencias culturales” (p.7). Desde su posicionamiento en la Pedagogía y la Educación Social, convoca a pensar un antidesestino en el ámbito de la educación porque “[A]llí han de repartir llaves de acceso al mundo simbólico, pues es el lugar del derecho a la inscripción de cada sujeto humano.” (Núñez en Silva Balerio, 2007, p. 21).

Al referir al concepto de justicia cognitiva, de Sousa Santos (2018) involucra el emparejamiento en términos de legitimidad de todos los saberes, es decir, la igualación de los criterios de validez que determinan qué es conocimiento, qué conocimientos son valiosos, quién los produce, dónde, cómo, cuándo, por qué, para qué. En definitiva, quién/es (agentes) definen los modos en que estas variables acompañan la existibilidad y entidad de tales saberes. La potestad de tales decisiones yace justamente en manos de quienes ostentan el poder epistémico instituido desde la primera modernidad (1492) a partir de la conquista de “América” (la destitución de Abya Yala y su cosmogonía, lenguas, identidades, culturas) y su continuación durante los siglos subsiguientes. Tal modernidad instaurada con la categoría de raza en tanto constructo de diferencia colonial –inferiorización y subalternización- inicia el derrotero de la desigualación de la mano de la racialización.

En segundo lugar, la justicia curricular deviene de los modos en que los contenidos habitan el currículum; no solo si lo hacen de manera expresa (currículum oficial), oculta (currículum oculto, es decir, aquello que se enseña inexplicitamente y que como todo contenido reviste los sesgos y la hermenéutica institucional y de quien enseña), operativa (currículum enseñado, es decir lo que efectivamente ocupa el tiempo de enseñanza y aprendizaje), o nula (currículum nulo, es decir, aquello que se recorta del cuerpo de conocimientos a ser enseñados). Al hablar de justicia curricular nos referimos también a cómo esos contenidos que sí ingresan al currículum, lo hacen. Siguiendo a Brener (2015) podemos definir en términos prácticos lo que supone un tratamiento curricularmente justo de los contenidos: “(...) cuando enseñás sobre sexualidad y empezás a hacerlo desde las perspectiva de los homosexuales, cuando enseñás economía y lo empezás a hacer desde la perspectiva de las empresas recuperadas por sus propios trabajadores, cuando enseñás historia y lo hacés desde la perspectiva de los pueblos originarios que fueron despojados, negados y exterminados.” (p. 9) Por su parte, el pensador pionero en esta línea Robert Connell (2009), sostiene que es preciso partir de la posición de los más desfavorecidos en el marco de un currículum contrahegemónico e interseccional, que garantice una participación y escolarización común, sin jerarquías de ningún tipo; incorporando la producción histórica de la igualdad, y advirtiendo sobre el carácter histórico de las estructuras sociales que producen la desigualdad.

Podemos entonces relacionar la justicia curricular con el método decolonial *sui generis* (Mignolo, 2015 en Baum, 2022, p.161) dado que ambos tienden a desarmar el normocentrismo moderno mediante la trazabilidad de los conceptos no modernos destituidos en la constitución de la modernidad totalizante. La justicia curricular y el método decolonial se sumergen en esta búsqueda esclarecedora y reconstitutiva. La educación anti-destino tanto como el pedagogizar decolonial (Walsh, 2009, 2017) se proponen como caminos alter-nativos, nacidos en espacios de alteridad y de sub-alternidad en los que se construye desde las historias locales y desde las insurgencias geocorpopolíticas.

En este contexto, volviendo a la soberanía pedagógica, entendida esta como “(...) distribución, apropiación y producción de conocimiento en un contexto global (...) tensionada por los procesos (...) y las lógicas impuestas por diversos organismos internacionales a partir de las pruebas estandarizadas y acreditaciones (Fernández Pais y Justianovich, 2022, p.167), debemos defender la autonomía intelectual tanto como la inclusión genuina a la hora de pensar la población que efectivamente hace uso del derecho a la educación pública y gratuita. Una pedagogía y educación soberanas no pueden no ser marco de procesos de inclusión, sin supernumerarios (Castel, 2007),

donde la conciencia crítica de la colonialidad sea el faro que conduzca a derribar las históricas jerarquías racializadas de un país pensado para unos pocos.

Enseñar a enseñar inglés involucra plena conciencia de la intervención de todos estos ámbitos al interior del discurso y la práctica/praxis pedagógica, siempre que no deseemos caer en el capitalismo anglolingüe que, lejos de simplemente comportar un pragmatismo eficientocéntrico, gestiona y controla la producción, circulación y sedimentación de significados. Instituciones, Asociaciones, Consejos, Alianzas, libros de texto, editoriales, autores, metodologías, “vanguardias”, etc. –todos ellos han sido y son garantes de un *establishment* y de un canon que hace pie en la diáspora anglohablante no nativa para perpetuar relaciones “interculturales” de dominación a través de la gran corporación transnacional lingüístico-epistémica del norte global.

La lengua no es, pues, un instrumento o una herramienta útil y/o necesaria para fines dados por fuera de ella y de su poder geopolítico; ni su enseñanza una suerte de ritual algorítmico desinvertido de poder. En tanto nos incumbe es, más bien, una maniobra de soslayamiento funcional a los intereses productivistas del mercado lingüístico que opera mediante estrategias de sobredidactización y despedagogización procedimentalizadas para despolitizar y deshistorizar colonialmente.

Desde dónde y hacia dónde

La formación docente se encuentra hoy en nuestro contexto en una (no tan) nueva encrucijada: la de sostener los espacios de pensamiento, conversación y praxis, y construir e incluso redundar y reinventar posicionamientos contrapedagógicos según coordenadas actuales.

Entendemos que formar docentes es primero y ante todo acompañar los procesos de pensarse educadores, de preguntarse; sobre todo esto último. Preguntarse por la emergencia de ese sujetx políticx que interviene necesariamente en la (re)configuración de las subjetividades que habitan las aulas, al tiempo que se ex-pone (se ubica a la intemperie) para que suceda lo mismo con la propia, en una danza continua de co-constitución.

Preguntarse por esa inscripción pedagógica que en tanto plataforma política construye un *alter* pero también un *ego* al que es preciso delimitar en tanto que parte de esa alteridad que nos altera, nos saca de nuestra mismidad, nos vuelve somáticos y así nos pone en relación con los cuerpos, propios y ajenos.

En definitiva, preguntarse por esa práctica educativa que en tanto acto político emerge con la fuerza discursiva, simbólica y práxica que caracteriza las búsquedas de sentido vitales, existenciales, comunales.

Referencias bibliográficas

- Albán-Achinte, A. (2011). Comida y colonialidad: tensiones entre el proyecto hegemónico moderno y las memorias del paladar. *Calle14* (4) 5: 10-23.
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/c14/issue/view/120>
- Andreotti, V. (2011). *Actionable postcolonial theory in education*. Palgrave, Macmillan.
- Baum, G. (2022). Inglés lengua otra: diferencia geocorpopolítica es diferencia colonial. Cap. 1. En Baum, G. (coord.) *Enseñar inglés: ¿complicidad colonial? La opción decolonial como contrapedagogía para ver, visibilizar y resistir la trampa moderna*. La Plata: Colección Libros de Cátedra, EDULP.
<https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/1983>
- Brener, G. (2015). Soberanía Pedagógica. <https://www.alainet.org/fr/node/170117>
- Castel, R. (2002). *La metamorfosis de la cuestión social*. Paidós Ibérica.
- Connell, R. (2009) La justicia curricular. *Boletín del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas* (FLAPE) 6 (27).
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Clacso.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2018). *The end of the cognitive empire: the coming of age of the epistemologies of the South*. Duke University Press.
- Streck, D. (Coordinador); Euclides Rendín y Jaime Zitkoski (Organizadores). (2015). *Diccionario Paulo Freire*. CEAAL.
- Fernández Pais, M. y Justianovich, S. (2022). Educación, formación docente y saberes: Hacia una soberanía pedagógica. EDULP. pp. 165-173.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5719/pm.5719.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Fernando García Cambeiro.
- Maturana, H. (1988). "Lenguaje y realidad: el origen de lo humano." *Revista Colombiana de Psicología* 5-6 mcmxcvii. Universidad Nacional de Colombia.
- Menna, M. (2020). Descolonización, emancipación, soberanía educativa y formación docente. <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/descolonizacion-emancipacion-soberania-educativa-y-formacion-docente/>
- Mignolo, W. y Madina Tlostanova (2006). Theorizing from the Borders. Shifting to Geo- and Body-Politics of Knowledge. *European Journal of Social Theory* 9 (2): 205–221.
- Mignolo, W. (1999). "I am where i think: Epistemology and the colonial difference." *Journal of Latin American Cultural Studies*. Travesia 8 (2): 235-245.

- Mignolo, W. (2007). 'Delinking'. *Cultural Studies* 21 (2): 449 – 514.
- Mignolo, W. (2013). Geopolitics of sensing and knowing: On (de)coloniality, border thinking, and epistemic disobedience. *Confero* 1 (1): 129 –150.
- Mignolo, W. (2019). The Way We Were. Or What Decoloniality Today is All About. *Anglistica AION* 23 (2): 9-22.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana.
- Núñez, V. (2007). Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. Universidad de Barcelona. Esta conferencia fue pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina en abril de 2007.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*. 13 (29): 11-20.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, en Edgardo Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. CLACSO.
- Silva Balerio, D. y M. Amarillo. (2017). La educación social como antidesestino: una visita por la clásica categoría pedagógica de Violeta Núñez. *Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay (RESPU)* 1: 20-29.
- Veronelli, G. (2015). "Sobre la colonialidad del lenguaje." *Universitas humanística* (81): 33-58. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/index>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Ampliación de la ponencia dictada en el Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.
- Walsh, C. (2017). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. Walsh (Ed.) (2017). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya Yala: Serie Pensamiento Decolonial.