

El emerger de la biopedagogía, un territorio para encontrar-nos

María Camila Clavijo Gallego ¹ 

¹. Universidad del Cauca. Popayán
(Cauca), Colombia.
Calle 5 # 4-70.
mariacc@unicauca.edu.co 

Recibido: 21/Agosto/2024
Revisado: 29/Junio/2025
Aprobado: 18/Julio/2025
Publicado: 30/Julio/2025



Resumen

La biopedagogía como categoría emergente representa no solo una apuesta desde el campo de la pedagogía, sino como un punto de encuentro de reflexiones que devienen del pensamiento complejo, la antropología y los estudios bioculturales. Esta propuesta se nutre desde la riqueza humana de un país como Colombia, que pretende aterrizar de manera coherente dichos planteamientos a la práctica pedagógica, perdida muchas veces entre modas, leyes y evaluaciones estandarizadas. El propósito fundamental de apuesta investigativa es comprender las bases epistemológicas de la biopedagogía, las amplias posibilidades que ella abarca y le necesidad urgente de dar lugar a esas construcciones conceptuales y teóricas propias de nuestro contexto regional, nacional y latinoamericano. Se realizó una revisión de las publicaciones existentes alrededor de este foco, así como de fundamentos teóricos que la soportan, encontrando las conexiones, posibilidades y retos, para incluir esta categoría emergente en las actuales discusiones académicas destinadas a la construcción de coexistencias más respetuosas, conscientes y responsables. Es una reflexión profunda, sentida y pensada desde mi realidad como docente en aula desde hace más diez años, como estudiante irreverente y como mujer-madre permanente.

Palabras clave: biopedagogía; educación biocultural; diálogo intercultural; educación alternativa; descolonización; pedagogía social

The rise of biopedagogy, a common ground for encounter

Abstract

Biopedagogy, as an emerging category, represents not only a proposal from the field of pedagogy but also a meeting point for reflections grounded in complex thought, anthropology, and biocultural studies. Rooted in the vibrant human and cultural tapestry of Colombia, this proposal seeks to coherently translate those concepts into pedagogical practice—often lost amid trends, regulations, and standardized evaluations. The fundamental goal of this research endeavor is to understand the epistemological foundations of biopedagogy, its broad possibilities, and the urgent need to give space to conceptual and theoretical constructs grounded in our regional, national, and Latin American contexts. The available publications related to this topic were reviewed, along with the theoretical foundations that support it. This uncovered connections, possibilities, and challenges for incorporating this emerging category into current academic discussions focused on building and promoting interactions that are more respectful, conscious, and responsible. It is a deep, heartfelt reflection shaped by my reality as a classroom teacher for over ten years, as an irreverent student, and as a woman and mother.

Keywords: biopedagogy; biocultural education; intercultural dialogue; alternative education; decolonization; social pedagogy

O emergir da biopedagogia: um território para nos encontrarmos

Resumo

A biopedagogia, como categoria emergente, não se configura apenas como uma nova proposta no campo da pedagogia, mas também como um ponto de encontro de reflexões oriundas do pensamento complexo, da antropologia e dos estudos bioculturais. Essa proposta alimenta-se da riqueza humana de um país como a Colômbia, buscando traduzir de forma coerente tais concepções para a prática pedagógica, muitas vezes perdida entre modismos, legislações e avaliações padronizadas. O objetivo central deste estudo é investigar as bases epistemológicas da biopedagogia, suas amplas possibilidades e a necessidade urgente de dar lugar a construções conceituais e teóricas próprias do nosso contexto regional, nacional e latino-americano. Foi realizada uma revisão das publicações existentes sobre essa temática, bem como dos fundamentos teóricos que a sustentam, identificando conexões, possibilidades e desafios para incluir essa categoria emergente nas discussões acadêmicas atuais, voltadas à construção de coexistências mais respeitadas, conscientes e responsáveis. Trata-se de uma reflexão profunda, sentida e elaborada a partir da minha realidade como docente em sala de aula há mais de dez anos, como estudante irreverente e como mulher-mãe permanente.

Palavras-chave: biopedagogia; educação biocultural; diálogo intercultural; educação alternativa; descolonização; pedagogia social

A manera de introducción

El presente artículo es el resultado de una revisión sobre los avances, propuestas y conexiones existentes entre las apuestas pedagógicas actuales denominadas alternativas, divergentes, contraculturales e interculturales, así como de las prácticas pedagógicas propias de algunos pueblos ancestrales que abogan por un Buen Vivir. También integra las reflexiones personales y profesionales sobre los puntos de encuentro y los posibles puentes que se puedan tejer entre las nociones ya mencionadas. Esto a través no solo del análisis inicial, sino de la puesta en marcha de investigaciones integradoras y transdisciplinarias que permitan desde metodologías híbridas y complejas, construir entramados que permitan diversificar los espacios pedagógicos, haciéndolos más habitables, vivos y responsables, políticamente hablando.

Esta profunda e intensa reflexión, producto de una detallada revisión de las publicaciones, investigaciones y artículos existentes sobre el eje temático que se menciona, representa la fase inicial de un trabajo a realizar en el marco de mis estudios doctorales, cuyo objetivo principal es aportar a la construcción de una Colombia más humana, participativa, empática, conocedora de sus múltiples realidades y, desde ahí, mucho más comprometida políticamente.

Es crucial comprender que, desde el lenguaje y las palabras, se abren espacios a realidades que han permanecido invisibilizadas y, desde ahí, negadas. Observar lo pedagógico con los lentes que otorga la teoría de la complejidad, la biología del amor, las luchas feministas y las epistemologías del Sur, así como los fundamentos de la ecología profunda, permite escuchar las voces de todos aquellos que se paran en el *abismo*, amplía el universo del quehacer pedagógico hacia la transcendencia del impacto de sus acciones y no solo a la clase estandarizada, donde se suele encasillar. Es este el dibujo que deseo esbozar entre estas palabras: una invitación a ingresar como maestros, como investigadores, como seres humanos a las acciones que debamos realizar.

Desde esta mirada, la biopedagogía emerge como una categoría abarcadora, capaz de diversificar y ampliar el diálogo y las discusiones alrededor del currículo formal, así como las reflexiones de quienes hacen parte de él, desde el amplio espacio biocultural de nuestros territorios. Esta propuesta se articula con un enfoque descolonizador —o al menos más consciente de los efectos de la colonización en la realidad educativa—. Tal vez es ambicioso soñar con un sistema educativo donde todos tengamos lugar desde una horizontalidad respetuosa, pero, como lo plantea la Crianza y Siembra de Sabidurías y Conocimientos-CCRISAC (2018), el primer paso de todo proceso es soñarlo. Aquí está en pensamientos y palabras la materialización de aquello que se ha venido gestando en el corazón y la mente, como antesala necesaria de la acción debidamente reflexionada.

Son tres grandes partes las que conforman el artículo: la primera responde a un recorrido histórico de los antecedentes en cuanto a pedagogía; la segunda enmarca los ejes donde convergen diversas disciplinas que apuntan a una comprensión más holística del mundo y a una construcción de este desde una mirada diversificadora; finalmente, una tercera parte, en la cual se da el lugar a la biopedagogía como alternativa para pensar-nos el quehacer pedagógico y la vida misma.

El trabajo de campo, correspondiente a una etapa posterior, se enmarcará en metodologías como la teoría fundamentada, la hermenéutica diatópica y la autoetnografía. Un universo complejo jamás será comprendido en su totalidad, pero el ejercicio más responsable para fortalecer ese andar es hacerlo desde las más diversas miradas, sin desconectarse jamás de la propia. Esta propuesta intenta ser una de ellas.

Camino diferentes, similares, distanciados

Para hablar de pedagogía en términos generales, es necesario recordar que sus orígenes se remontan a la antigua Grecia, donde surge desde la filosofía. De ahí migró a diferentes espacios, culturas, visiones y formas, tantas como movimientos sociales ha conocido la humanidad. Ha sido muy común la mezcla — y sinonimización — entre los conceptos de pedagogía y educación, que, si bien no son equivalentes, se complementan en la práctica.

No se abordará aquí la discusión acerca de si la pedagogía y la educación son ciencias o si la pedagogía es la ciencia de la educación, o si permanece en el ámbito empírico, pues tales cuestionamientos se enmarcan en un discurso eurocéntrico-occidental que ha delimitado lo que se considera científico. En este punto, podemos afirmar que la conceptualización propia de educación en Colombia proviene de un discurso impuesto desde la Colonia, que posteriormente replicó modelos extranjeros —primero de Francia e Italia y, más recientemente, de Estados Unidos—, pasando un lapso temporal bastante amplio para comenzar a cuestionarlo. Así, es un concepto relativamente nuevo, excluyente y en sus bases mismas, sesgado.

Por otro lado, la pedagogía permite, demanda y exige una visión mucho más abarcadora. No nace desde la necesidad de determinar la didáctica, el currículo o la práctica pedagógica como insumos aislados y elementos de una receta, sino en reflexionar sobre las relaciones sistémicas que en ella surgen, se interconectan con el mundo y regresan de él a ella, para transformarlo y transformarse.

¿Cómo lo transforma? ¿Qué implicaciones tiene la reflexión en Latinoamérica sobre lo pedagógico? ¿Es lo pedagógico un acto político y espiritual? ¿Quiénes participan de ella y cómo lo hacen?

La ecología profunda (Capra, 1996), las epistemologías del Sur (De Sousa, 2009); Franz Fanon (1961) y Paulo Freire (1968) son referentes esenciales para hacer de la pedagogía más que un vehículo. A su vez, las luchas propias de Latinoamérica en cuanto a la descolonización del conocimiento; las escuelas disruptivas, —con exponentes como Robinson (2015) y Acaso (2012, 2014)—; los saberes ancestrales de los pueblos originarios (Equipo Plan Salvaguarda, Pueblo Kisgó, 2019); los feminismos (Cadahia & Carrasco-Conde, 2020; Colectiva, 2021; Vilá, 2022; Herrero, 2023); y la reflexión sobre las contra-pedagogías de la crueldad (Segato, 2018), junto con las discusiones sobre la educación superior y sus necesidades decoloniales (Wals, 2013, 2023), ofrecen lentes policromáticos para observar lo pedagógico y sus tramas invisibles.

Este enfoque permite comprender de una manera más crítica y reflexiva el complejo universo que lo conforma y nutrir, desde ahí, lo denominado políticamente correcto, lo concretamente visible como lo son, los lineamientos curriculares, los Proyectos Educativos Institucionales, las

políticas públicas y los decretos que la enmarcan, de una manera más coherente, más colectiva, más humana:

La educación involucra personas y comunidades sociales concretas, la familia entre ellas, que están interesadas en el proceso que reúne a esas personas. Es decir, nunca es educación en general, es educación de alguien en determinado contexto y se realiza mediante relaciones inmediatas entre personas y comunidades. (Delgado, 2019, pág. 24)

De manera más que pertinente, Durkheim citado por Olmedo, reflexiona, si la pedagogía ha presentado intermitencias a lo largo de la historia, mientras que la educación desde su aparición ha permanecido,

...es porque el hombre no reflexiona siempre, sino sólo cuando hay necesidad de reflexionar, y porque las condiciones de la reflexión no se presentan siempre y en todas partes. La Edad Media no tenía necesidad de la Pedagogía; era una época de conformismo, en la que toda la gente pensaba y sentía de la misma manera, en la que todos los espíritus estaban como vaciados en el mismo molde, en que las disidencias individuales eran raras, y además proscritas. Pero con el Renacimiento las personalidades individuales se separan de la masa social, los espíritus se diversifican, al mismo tiempo, el desarrollo histórico se acelera, una nueva civilización se constituye. Para responder a todos estos cambios, la reflexión pedagógica se despierta... (Olmedo, 2003, pág.1)

¿Existe un momento más coyuntural que este para reflexionar? Vincular a la pedagogía a las discusiones contemporáneas frente a las crisis de todo tipo vivenciadas es fundamental, pertinente y coherente. Si en este momento, desde lo pedagógico, nos estamos cuestionando, es porque la relación con las generaciones futuras demanda cuidado, reflexión y propuestas de acción ejecutables.

Ahora bien, los diferentes actos pedagógicos, conscientes o no de ello, han permitido la prevalencia de lo que comprendemos como cultura y de la consolidación de una memoria colectiva (Gonzales, 2022), ya que tocan y hacen parte de cada una de las relaciones humanas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, íntimamente ligadas a la realidad sociopolítica de la región. Por tanto, analizar estos procesos desde una mirada diversificada permite no solo aprender de ellos, sino también proponer prácticas coherentes que fortalezcan el espíritu humano y posibiliten relaciones sinérgicas capaces de generar mayor consciencia colectiva, sentido de territorialidad y respeto por un mundo atravesado por múltiples crisis, necesitado de diálogos de saberes más conscientes:

Así, cuando se habla de diálogo de saberes, se hace referencia al proceso de construir interacciones cognitivas entre actores con conocimientos distintos, mediante relaciones de respeto y horizontalidad; para transformar la asimetría y la subordinación en que generalmente se desarrolla la actuación de los creadores, portadores y difusores del llamado conocimiento científico al relacionarse con los conocimientos o saberes de actores sociales considerados “otros”, frente a la hegemonía social, económica y episteme de los países y culturas dominantes y conocimientos científico. (Pérez & Argueta, 2022, pág. 31)

De manera paralela, durante las últimas décadas, el surgir de la *bioculturalidad* ha permitido

visibilizar, en el marco de la comprensión de las relaciones humanas, la necesidad de mirarnos como un todo íntimamente relacionado. Aunque aún no comprendamos completamente los niveles de esa conexión, estos han facilitado el reconocimiento de vínculos con espacios, personas y culturas que antes se consideraban parte del abismo, así como del abismo mismo del que también formamos parte —social y personalmente—, como paso necesario para avanzar (Sousa, 2010). De igual manera, las reflexiones agrupadas en lo biocultural han dado lugar a la memoria como el recurso más importante de la vida tradicional. (Banguera, 2022) y de la vida en general, llevando a pensarnos la escuela como un complejo de memoria viva.

En este punto es importante aclarar que no sirve de nada conocer las prácticas pedagógicas de los pueblos ancestrales si se quedan solo ahí, en una caracterización, contraste o comparación con las prácticas pedagógicas guiadas desde la formalidad del Ministerio de Educación Nacional. No se trata aquí de etnoeducación, ni de educación popular, ni siquiera de prácticas tan específicas como la educación bilingüe en comunidades indígenas. Se habla de algo mucho más universal y profundo: el hilo conector que une a todas esas prácticas, que entrega responsabilidad política y social a quienes participan de ellas. Se trata de comprender parcialmente (porque la totalidad de la comprensión es imposible), cómo se preservan los conocimientos, cómo se transmiten y cuáles son. Es necesario involucrarnos y nutrirnos de ellas, ya que es precisamente la construcción de una memoria diversificada —surgida del reconocimiento de los otros, de sus quehaceres múltiples, y también de los propios— lo que puede ofrecernos esperanza en un momento histórico en el que urge entendernos como un todo.

Lorenzo Luzuriaga, citado por Olmedo (2003), señala de manera específica cómo la pedagogía se abre a diferentes ciencias, permitiendo la transdisciplinariedad que tanto demanda la bioculturalidad, mostrándose en sí misma como un puente conector entre mundos, en un dador de luz al abismo.

Punto de encuentro, convergencia deseada

Para encontrarnos, es necesario reconocernos, vernos y saludar a la esencia que todos llevamos dentro. Descolonizar nuestras formas de vincularnos, nuestros pensamientos, nuestros propios afectos.

Si lo conocido atrae (y retiene en una “fijación” la verdad) justamente por ser terreno “conocido” bajo el aval de poderosas y “sagradas” tradiciones, al convertirlas en verdades absolutas hacemos de tales certidumbres las mayores barreras en la comprensión social mutua, y si queremos superarlas, el camino entonces es el educarnos y educar a nuestros hijos en la aventura del conocimiento que espera allá adelante como culminación de un esfuerzo bien dirigido, de lo “conocido por crear” en un entendimiento social que aún no existe. No debemos olvidarnos que la creación es siempre un paso nuevo pero hecho con materiales “viejos”. Crear el conocimiento, el entendimiento que posibilita la convivencia humana, es el mayor, más urgente, más grandioso y más difícil desafío que enfrenta la humanidad en el presente. (Maturana & Varela, 2003, pág. 15).

Cuando comenzamos a comprender la forma en que el aprendizaje opera en nosotros —

como representación fractálica de los sistemas vivos—, con humildad y más transparencia, vamos generando cambios en la estructura formal donde se ubican los mayores procesos de aprendizaje: la educación. Así, como bien lo expresa Luzuriaga (citado en Olmedo, 2003), “los fines de la educación son responsabilidad de la pedagogía”. En consecuencia, se complejiza —pero también se precisa— la necesidad de dialogar con otros, de conocer lo otro que desestabiliza nuestras certezas, como un regalo para la propia realización personal.

Aunque claramente no logre su comprensión total, las parcialidades que se logren serán más valiosa y reales, que cualquier verdad hegemónica que se haya dado nacida en la represión:

“...Luchar por una cierta forma de estabilidad social, cuando es el caso que ésta ha sido conquistada haciendo un llamamiento a la negación de otros que genera el odio mutuo, es una falacia en su propia naturaleza y equivale, de hecho, a caminar con ayuda de un bastón de acero en la serena quietud de un polvorín”. (Maturana & Varela, 2003, pág. 16).

El lenguaje, como catalizador de las relaciones humanas y sociales, nos permite conocernos y darnos lugar. La verbalización, las construcciones semánticas y sintácticas, permiten dar significados y construir sentidos para codificar el mundo, comprenderlo, interpretarlo y consolidar traducciones respetuosas entre unos y otros, para tejer los puentes necesarios.

Dentro del lenguaje mismo se da el acto de conocer, en la coordinación conductual que el lenguaje es, trae un mundo a la mano. Nos realizamos en un mutuo acoplamiento lingüístico, no porque el lenguaje nos permita decir lo que somos, sino porque somos en el lenguaje, en un continuo ser en los mundos lingüísticos y semánticos que traemos a la mano con otros. Nos encontramos a nosotros mismos en este acoplamiento, no como el origen de una referencia ni en referencia a un origen, sino como un modo de continua transformación en el devenir del mundo lingüístico que construimos con los otros seres humanos. (Maturana & Varela, 2003, pág. 155)

En el transcurrir de los cambios sociales y el análisis de los mismos —sobre todo cuando emergen resistencias desde los oprimidos, las minorías, los “nadies”, como diría Galeano (1989)— se hace necesario el dar lugar a las diferencias a partir de palabras que devienen inicialmente de un reconocimiento diferencial, que muchas veces termina manteniendo el abismo que nos separa. Sin embargo, dentro de los procesos, en diversas ocasiones, se hacen necesarios para abrir camino. Esto ha ocurrido particularmente con la palabra *etno*, que se ha utilizado para incluir a los pueblos nativos de cada región del mundo, pero que con o sin intención, sigue manteniendo la brecha, marcando un ellos, un nosotros; un allá, un acá; un conocimiento científico, un saber tradicional, entre otros muchos contrastes. Aun así, ese paso ha sido fundamentalmente importante para ingresar al estado de conciencia necesaria para percibirnos como iguales dentro de nuestras particularidades.

Los discursos moldean el mundo, representan el mundo, pero el mundo va mucho más allá de la sintaxis y la semántica de las narrativas. La consolidación de paradigmas y posterior a ellos, las revoluciones científicas que los transforman son la prueba contundente de esa premisa. “Los relatos nos configuran” (Wall-Kimmerer, 2021). Desde los mitos y la filosofía hasta la consolidación de las disciplinas, delimitan los territorios en los que nos movemos. Y si, como señala Leff (2014), “más allá de los juegos de lenguaje de los diversos ecologismos,

lo que está en juego son las estrategias de poder —y de poder en el saber—”, De tal manera, que, si las narrativas configuran el mundo, la escuela perpetúa esos discursos; entonces, para transformar las formas de ser, estar e interpretar este cosmos, se debe transformar lo pedagógico que configuran la institucionalidad educativa: “la escuela es un escenario donde se reproducen los imaginarios colectivos, discurso, representaciones sociales, junto con las prácticas institucionales y cotidianas de la sociedad. Si la sociedad es racista, también lo será la escuela y viceversa (Caicedo & Castillo, 2022, Pág. 20).

Desde esta perspectiva, resulta necesario interrogar el porqué de la raíz *bio* unida a *pedagogía* como un territorio de posibilidades. Más allá de su significado literal —vida—, hace referencia a la comprensión biológica del aprendizaje, la conciencia, la comunicación, así como las conductas lingüísticas que permean los vínculos sociales, desde los más generales hasta los más particulares. Maturana (1995), habla de la “biología del amor”, refiriéndose al disfrute, placer y libertad que son posibles cuando el ser humano explora el universo en libertad, sin represiones, de las restricciones que le han sido impuestas.

En esta misma línea, la biopedagogía enunciada por Bejarano (2016) propone caminos para que los seres humanos conozcamos, no solo desde el lugar de la razón, sino desde el lugar de la emoción, el alma —como sede del afecto— y la conciencia de sí —esa cualidad que nos permite pensarnos a nosotros mismos—. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se convierte en garantía de goce, ternura y cuidado por la vida.

De manera más específica, la biopedagogía en la educación intercultural permite que el proceso educativo se realice a través de la comunicación y la actividad que propician las experiencias educativas de actores de y con culturas diversas, constituyéndose la intercomunicación en el elemento básico y definidor para lograr la convergencia del sentido relacional de la convivencia humana. Es decir, la comunicación intercultural establece el vínculo de posibilidades.

De esta manera, cada vez que comprendemos un microsistema, comprendemos un poco más el gran sistema en el que estamos, porque todos hacemos parte del complejo universo en el que existimos. Cada vez que tenemos la oportunidad de mirar con lentes renovados los fenómenos que nos llaman a la reflexión, tenemos la obligación de ampliar nuestra conciencia y nutrir el colectivo de las relaciones sociales. De las partes al todo, y de retorno igual.

La inmersión al cómo un pueblo ancestral construye, trasmite y mantiene su cosmovisión de territorio, nos entrega la oportunidad infinita de comprender nuestras propias territorialidades (Haesbaert, 2021) y encontrarnos en esa red indeterminada de la cual, de a poco, iremos siendo más conscientes.

A este acto de ampliar nuestro dominio cognoscitivo reflexivo, que siempre implica una experiencia novedosa, podemos llegar ya sea porque razonamos hacia ello, o bien, y más directamente porque alguna circunstancia nos lleva a mirar al otro como un igual, en un acto que habitualmente llamamos de *amor*. Pero, más aún, esto mismo nos permite darnos cuenta de que el amor o, si no queremos usar una palabra tan fuerte, *la aceptación del otro junto a uno* en la convivencia, es el fundamento biológico del fenómeno social: sin amor, sin aceptación del otro junto a uno no hay socialización, y sin socialización no hay

humanidad. (Maturana & Varela, 2003, pág. 163).

Acciones primeras, lo biopedagógico puesto en marcha

Dentro de la dinámica lingüística humana, no es casual que primero ocurran los hechos, sucesos, fenómenos, para luego ser pensados, recordados, y luego son categorizados, clasificados y nombrados. Las funciones propias del lenguaje nos han permitido nombrar el mundo, otorgarle sentido y significado a lo que en él acontece, sin que sea necesario que el pensamiento anteceda siempre a los hechos como génesis. Sin embargo, esta acción, en extremo compleja, del pensamiento hecho palabra, es la que posibilita la necesaria oportunidad de analizar el mundo, pensarlo, comprenderlo, interiorizarlo, atravesarlo, interactuar con él, volvernos parte de él, para luego retornar, transformados, siendo un poco más sabios. “Estamos en el lenguaje, moviéndonos en él” (Maturana & Varela, 2003, pág. 13).

Es así, como lo biopedagógico —en tanto categoría— emerge como una categoría ampliamente humana, política, espiritual, que en pie de resistencia, busca visibilizar no solo las prácticas pedagógicas que ya han venido abogando por un aula habitada, habitable y colectiva, en conciencia holística de los seres que en ella se encuentran, sino también actuar como aguja, hilo y mano que tejen los entramados que revitalicen los primero andares ya transitados. Estos posibilitan nuevas conexiones entre ellos, abriendo camino a las nuevas construcciones, a las nuevas posibilidades, al derrumbamiento sutil de las fronteras que nos separan física, académica, política y espiritualmente.

Prácticas que aboguen por el rescate del ser humano y de la cultura propia en los procesos formativos son visibles en diferentes partes del globo, especialmente desde una mirada cosmopolítica que, como afirma Martínez y Johannes (2021, Pág. 40), “surge como una *ecología de las prácticas*, como una postura ética hacia la *ciencia moderna*”. Esta cosmopraxis apunta a transformaciones, contextualizaciones y complementariedades en un lugar donde es vital comprender los discursos desde los cuales habitamos los diferentes espacios, y de manera particular, el aula. Para nosotros como latinoamericanos, es indispensable conocer, vivir y sentir a quienes han permanecido a lo largo de la historia, apostando también, por una horizontalidad y justicia epistémica.

A partir de sus cosmovisiones, “los pueblos tradicionales tienen mecanismos de transmisión y sistematización cultural, comprendidos en rituales, textiles, cerámicas y muchas otras formas de expresión, conservación y transmisión de conocimientos, que contradicen la mera oralidad” (Sanabria & Tobar, 2022, pág. 43). Estos sistemas conforman una red compleja de creación, preservación y transmisión del conocimiento, que va mucho más allá de lo que el discurso dominante ha definido como mágico, empírico o no científico.

En ese orden de ideas, es necesario conocer y vivir, lo más cerca posible, los planes de vida y Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) propios de los pueblos indígenas, en los cuales, es claro que el tejido es universal, colectivo, sistémico. “Desde la literatura moriniana los alcances de esta, en la enseñanza en general, se remiten a la Perspectiva de la complejidad como oportunidad” (Ovadia & Mosquera, 2023, pág. 5).

En estas visiones, muchas veces ajenas a nosotros por encontrarnos en el abismo (De Soussa, 2009), proponen metodologías de investigación pensadas desde Occidente, un poco más conocidas por la academia, pero con miras a pensarse la vida misma (Corbin, 2002). Así, como las propuestas pedagógicas complejas, interculturales y con un enfoque desde la alteridad, (Acaso, 2014; Bejarano, 2016), y las miradas propias, colectivas y holísticas como del CCRISAC (Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala-RUIICAY, 2018) comenzamos a ver las hebras distintas de un mismo telar, y la oportunidad de construir con ellas una memoria biopedagógica, como un asunto pendiente con la recreación de nuestra propia identidad como producto de un mestizaje parcialmente conocido, al igual que como una responsabilidad con los derechos de la naturaleza y de las generaciones futuras.

Esta apuesta necesita nutrirse de quienes más saben de arraigo y pertenencia. La educación propia indígena es clara en sus apuestas y necesitamos conocerla, vivenciarla, sentirla, para desde ahí encontrar alternativas para la educación en las ciudades: pequeñas vías de escape que permitan giros pedagógicos, microrevoluciones. Es claro que no transformaremos el currículo, ni las políticas públicas —aunque sería maravilloso lograrlo—, pero podemos comenzar a dar las gracias por lo que tenemos, a fomentar el amor a la diferencia, al autodescubrimiento y a sentirse amados por alguien más diferente a nuestra especie. Así combatiríamos no solo la frialdad del capitalismo, sino la soledad y la depresión, ambas enfermedades que azotan a jóvenes y niños.

¿Por qué no aquí, entonces, en esta tierra? Intento imaginar qué ocurriría si en los colegios cambiaran los rituales e incluyeran algo parecido al Mensaje de Gratitud. Las palabras encarnan un poder transformador incalculable, que vale la pena recordar... Yo también amo a mi país y sus anhelos de libertad y justicia. Pero los límites de lo que respeto superan las fronteras de la nación. Juremos reciprocidad al mundo vivo. El Mensaje de Gratitud describe nuestra mutua lealtad como delegados humanos en la democracia de las especies... Si queremos formar buenos ciudadanos, enseñémosles a participar en la reciprocidad. Si aspiramos a una justicia universal, dejemos que haya justicia para toda la Creación. (Wall-Kimmerer, 2021, pág. 135)

Desde un no lugar que nos convoca a los habitantes de un continente, de un Estado que, como está en nuestra constitución, es multicultural y pluriétnico y retomando lo dicho por Castillo et al., (2023), en conjunción con la violencia padecida, se ha desarticulado su relación con la naturaleza. Desde un departamento en el que, siendo mestizos, desconocemos nuestros orígenes —replicadores de recetas pasadas, imitadores de modelos y obedientes a las directrices del poder homogenizante— surge la necesidad personal de comenzar a hablar de la importancia de sensibilizarnos hacia la existencia de nuestro territorio como lugar sagrado, como lugar-persona, como constructo colectivo, como un lugar desconocido, pero siempre presente, en el cual estar. Parafraseando, el conocimiento ancestral, requiere del territorio para preservarse (Velasco, 2014). Desde su origen, la palabra territorio nace con una doble connotación, material y simbólica. “Ningún ser existe sin su mundo circundante, cada uno es su mundo circundante, sin poder separarse de él” (Grosso, 2024, Pág. 1). El territorio, desde lo pedagógico, es el eje movilizador y catalizador para comprender las formas en que los pueblos ancestrales han resistido y existido.

Las investigaciones apuntaron a considerar la escuela desde su espacio físico y social como un territorio, esto es, como un entramado de relaciones de la comunidad educativa que la vive con una perspectiva esperanzadora, en tanto institución que aporta a la lucha por las dignidades y el respeto a la vida de maestros, maestras, estudiantes y familias. Los énfasis puestos en la escuela-territorio y en la escuela por dentro, propician la emergencia del concepto de pedagogía del territorio que apunala la reflexión sobre los aprendizajes que desde las experiencias pedagógicas se vivencian en la escuela e irradian como elementos dinamizadores del territorio, mientras que este produce también reappropriaciones conceptuales que aleccionan a la escuela e inciden en sus prácticas curriculares. (Ospina, Montoya, & Lida, 2021, pág. 4)

Porque la crítica crucial, en la instancia de la crisis del modelo civilizatorio dominante en que nos encontramos, es la revolución del habitar: la alteración de las maneras de estar-en-territorio, en la relación constitutiva ancestral *humananohumana*. Y esto requiere la sobrevivencia a aquella episteme y a aquella política en que se captura la crítica en su sentido “moderno”, dentro de los términos del modelo civilizatorio occidental. (Grosso, 2024). Estas apuestas se convierten en elementos que enseñan, que recrean, generadores de formas diversificadas de habitar el aula. El escenario mundial cada vez nos muestra, con más fuerza, la necesidad urgente de aprender a *Vivir Bien* (Eckart, 2021). Hay una ruptura clara entre la naturaleza, entre nuestros propios ciclos vitales y la vida cotidiana.

Los estudios etnobiológicos y culturales han permitido visibilizar esa relación, sus problemáticas, sus raíces; conectan el pasado con el presente, invitando a pensarnos el futuro:

Pero para conseguir esto, no solo vale la labor investigadora, se necesita algo más, llegar a la gente, al pueblo, a las nuevas generaciones, para ello qué mejor aliado que la educación. El binomio etnobiología-educación podría ser la solución a este problema (Verde & Fajardo, 2014, pág. 393).

La etnobiología es un campo académico interdisciplinario que se ha dedicado a reconocer y reivindicar el respeto al conjunto de conocimientos y prácticas que las poblaciones humanas y sus culturas tienen sobre los organismos y fenómenos biológicos, por medio de investigaciones y diálogos académicos con estos conocimientos... constituyendo por lo tanto un diálogo intercultural. (Santos-Baptista et al., 2021, Pág. 2)

De igual manera, nos encontramos con aportes desde una mirada antropológica y feminista, como los ofrecidos por Rita Segato, quien enmarca la necesidad de una contra-pedagogía de la crueldad: “trabaja la conciencia de que solamente un mundo vincular y comunitario pone límites a la cosificación de la vida” (Segato, 2018, pág. 18). Esta propuesta se consolida como una alternativa complementaria en el terreno de lo biopedagógico, al entender que los discursos dominantes han operado como pedagogías que trastocan el inconsciente colectivo, desde la escuela hacia otros espacios comunitarios e individuales. “Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican” (Foucault, 1970, Pág. 41).

Es necesario comprender que las discusiones pedagógicas no corresponden solo a la institución escolar: pueden generarse y potencializarse desde allí, pero al final, terminan hablando de las formas y configuraciones de nuestros vínculos con todos los seres con los que coexistimos en este espacio-tiempo, y que se encuentran direccionadas por dinámicas de poder.

Los pueblos no permanecen en el tiempo solo desde la permanencia de sus costumbres, los pueblos permanecen por la voluntad de ser y permanecer. La existencia, así como la identidad común y personal, no son productos culturales, son construcciones históricas, lo que permite ampliar aún más el campo de exploración y deseo de complementariedad de las diferentes aristas que convergen en esta puesta en marcha. La respuesta o solución no se encuentra en un determinado campo; la construcción de alternativas se configura desde una mirada ecodependiente (Paredo, 2017), donde nos reconocemos como seres, compañeros de existencia, con necesidades compartidas de cuidado y protección.

Y nuestro rol, —que en mi caso puedo encarar desde mi ser como maestra y mujer—va en consonancia con esto tan bellamente dicho, que no solo nos posiciona como guías y predecesores, sino como forjadores políticos de un camino integrador y respetuoso, comprensible de mejor manera cuando le damos lugar a la magia del lenguaje que late en los relatos que navegan por los pueblos ancestrales:

El pueblo del Séptimo Fuego no caminaría hacia delante: su misión sería volver sobre los pasos de aquellos que nos trajeron hasta aquí. Debían recorrer la carretera roja de nuestros ancestros y recoger todos los fragmentos que quedaron diseminados por el camino. Fragmentos de tierra, jirones de lenguaje, trozos de canciones, enseñanzas sagradas: todo lo que se perdió. Dicen los ancianos que vivimos ahora en la era del Séptimo Fuego. Nosotros somos aquellos de los que hablaron los antepasados, aquellos que se arrodillarían para unirlo todo de nuevo y reavivar las llamas del fuego sagrado. (Wall-Kimmerer, 2021, pág. 422).

Cierre-apertura

Este camino que algunos hemos decidido transitar responde a un llamado interior, al despertar de un sueño hacia una conciencia más participante, más amorosa, más política y más espiritual, en relación con el todo que nos rodea y del cual somos parte. No hay mapa, ni trayectos trazados, vamos transitando mientras nos vamos reconociendo, desprendiéndonos un poco o mucho de lo que hemos creído que somos y reformulando nuestras formas de pensar, sentir, resistir y existir en este mundo.

Resulta reconfortante encontrar esfuerzos, reflexiones y visiones que caminan de la mano con estas miradas. Aunque la formalidad estricta e inflexible imperante en la academia tiende a ser una generalidad, estas excepciones representan esperanzas y oportunidades, las cuales debemos conocer con emoción, humildad, desde una gran responsabilidad política, para continuar tejiendo los entramados que pueden conectarnos en estos presentes continuos:

En el campo de la investigación convencional, históricamente, las comunidades y los pueblos han sido objetos de estudios sin su participación, consentimiento previo, libre e informado y sin tener acceso a los resultados de los mismos. En cambio, desde la visión de la RUIICAY, la investigación es asumida como la creación y recreación de conocimientos, saberes, sabidurías y prácticas, que aportan al fortalecimiento de la identidad de los pueblos; asumiendo los retos que presenta la vida individual y colectiva. Es asumida como el caminar permanente de las preguntas que intentan encontrar respuestas en los territorios, los que a su vez generan más preguntas. (RUIICAY, 2018, Pág. 18).

De igual manera, es oportuno mencionar que se puede hablar de dos grandes proyectos históricos en curso en el planeta, guiados desde visiones opuestas de lo comprendido por bienestar y felicidad: lo que Segato (2018) denomina el proyecto histórico de las cosas y el proyecto histórico de los vínculos. Estos proyectos coexisten, aunque son incompatibles por naturaleza, y nuestra participación híbrida en ellos es inevitable, con o sin conciencia de nuestro tránsito.

La cosmopolítica, como forma de acercarse a los diferentes conocimientos y moverse en ellos, junto con las propuestas metodológicas como la teoría fundamentada (Corbin, 2002), la etnografía (Monroy, 2024), la autoetnografía y la hermenéutica diatópica —emergentes desde la teoría de la complejidad (Morin, 1990; Najmanovich, 2005)— así como la mirada de lo femenino en todas estas apuestas, constituyen un sustento sólido para estos cuestionamientos, formulaciones, sentires y trasegares. Esa politicidad en clave femenina, casi perdida, se vuelve hoy más relevante que nunca, porque estamos frente al derrumbe del canon político patriarcal (Segato, 2018). No se trata de superstición, magia, charlatanería ni empirismo: es bioculturalidad en términos globales, y es biopedagógico en términos particulares.

Este territorio en construcción, se nutre de las territorialidades complementarias y alternas, así como del autoconocimiento coherentemente requerido. Es momento de comenzar a hablar de territorios comunes, para currículos integradores y formas de vida más respetuosas, con nos-otros. Recordando siempre que cualquier transformación que logremos, por mínima en apariencia que sea, repercutirá en el sistema:

El círculo da una nueva vuelta y las abuelas recorren el Camino de la Maestra, convirtiéndose en modelos para mujeres más jóvenes. En la plenitud de la vida, nos recuerda Allen, nuestro trabajo aún no ha terminado. La espiral abarca cada vez más espacio, de forma que el radio de acción de una mujer sabia la excede a sí misma, a su familia y a la comunidad humana. Acoge el planeta entero, se hace madre de la tierra. (Wall-Kimmerer, 2021, pág. 113).

Se hace entonces necesaria una contra-pedagogía de la crueldad, para desarrollar la conciencia de que solamente un mundo vincular y comunitario pone límites a la cosificación de la vida, enseñando desde la gratitud y la reciprocidad. “Saber que tú amas a la tierra te transforma, te activa para defenderla y protegerla y celebrarla. Pero cuando sientes que la tierra te ama a ti también, ese sentimiento convierte una relación unidireccional en un vínculo sagrado”. (Wall-Kimmerer, 2021). Solo desde pedagogías vivas, podemos llegar a transformar percepciones vitales, formas de ser y estar en el mundo: una biopedagogía como alternativa, como emergencia y como esperanza, pero también como muestra de responsabilidad política

respecto a nuestros territorios, a las generaciones futuras, a nosotros mismos y a los demás seres que coexisten con nosotros.

Se hace preciso encender el fuego, la luz para continuar en este vasto mar. La cuestión es que esta chispa, no es exterior, “...el más difícil de cuidar. El que está aquí dentro —dice, señalándose el pecho con el dedo. Vuestro propio fuego, vuestro espíritu. Todos llevamos un poco de ese fuego sagrado dentro de nosotros. Tenemos que respetarlo y cuidarlo” (Wall-Kimmerer, 2021, Pág. 418).

De igual manera, la forma de presentar, de diseñar, de conversar, deben también hacer eco de las apuestas que hoy enunciamos y representamos. En el libro *Relacionalidad* (Escobar et al., 2024), que es también un tejido detallado y complementario del proyecto histórico de los vínculos, se nos convoca con fuerza a recordar, elegir y diseñar desde esta realidad compleja, híbrida, si se quiere mestiza, para un mundo de múltiples lenguajes, formas y colores. Nos ubica desde la realidad problémica, pero también desde esa voz de esperanza que representamos los latinoamericanos, y para mí, particularmente, las maestras, mujeres, madres que hemos sostenidos de muchas formas los hilos invisibles desde la ternura y el cuidado, más allá de la romantización de estas palabras. Nuestra historia reposiciona la revolución de la ternura, como lo diría sabiamente Leff (2014).

Desde el lugar que me conforma, del cual vengo y desde el cual me muevo —el ser maestra, mujer y madre—, posiciono la biopedagogía como una alternativa al colonialismo imperante en la escuela y en la construcción de los vínculos. Lo hago desde una visión desde el feminismo como movimiento político por la igualdad, cuyos preceptos son inspiración, siendo transferibles, flexibles y sujetos a la complementariedad.

Para poder emanciparnos de una realidad que no nos gusta, es indispensable la irreverencia y la acción. En una sociedad racista, no alcanza con no ser racista debemos ser antirracistas. En una sociedad patriarcal decidimos ser feministas. En una sociedad extractivista, hay que ser militantes por la vida. Las mujeres sabemos de eso. (Vilá, 2022, Pág. 125).

En un mundo de modelos pedagógico importados, currículos impuestos y licenciaturas descontextualizadas, dentro de una institucionalidad que aún sigue siendo la misma desde la industrialización, —como si todavía fabricáramos productos, obreros o borregos— no basta con ser docente o un pedagogo crítico: debemos comenzar a ser biopedagogos, como convicción personal, como elección de vida, como forma de habitar, para resignificar el aula como ese complejo de memoria viva que ya es, donde la vida —ella— sea el centro desde el cual fisuramos el sentido dominante que nos dice que el eje es el capital, y que todo lo que no entre en su lógica es marginal, residual o subalterno.

No más.

Declaraciones finales

Contribución autora. Camila Clavijo, estuvo a cargo de todas las fases del trabajo, incluyendo la conceptualización, metodología, investigación; la redacción del borrador original, administración del proyecto.

Conflictos de interés. No existe como tal conflicto de intereses.

Financiación. El artículo es resultado del proyecto “Habitar el Aula”, correspondiente al trabajo de investigación doctoral. La autora ha sido beneficiaria de la Convocatoria 933, para formación doctoral, del Ministerio de Ciencia y Tecnología.

Implicaciones éticas: No hay implicaciones éticas con respecto a la obtención de información.

Datos abiertos. No aplica.

Referencias

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles*. Madrid: Paidós.
- Acaso, M. (2014). *rEDUvolution. hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Banguera, R. (2022). Genealogía de la reconstrucción del espacio social. En O. L. Sanabria, & T. Javier, *Diversidad epistémica y bioculturalidad* (págs. 427-476). Buenos Aires: Clacso.
- Bejarano, R. M. (2016). Bioaprendizaje y educación intercultural. *Sophia*, 47-54. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.1i.686>
- Cadahia, L., & Carrasco-Conde, A. (2020). *Fuera de sí mismas, motivos para dislocarse*. Madrid, España: Herder. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12pnt4s.4>
- Caicedo, J. A., & Castillo, E. (2022). *El racismo escolar*. Bogotá: Editorial Universidad del Cauca.
- Capra, F. (1996). *La trama de la vida*. Nueva York: Anchor Books.
- Castillo, C., Fredy, C. P., & José, P. (2023). Ecosistemas como víctimas del conflicto armado. *Bio-grafía*, Edición digital.
- Colectiva, P. (2021). *La vida en el centro*. Ciudad de México: Bajo Tierra.
- Corbin, A. S. (2002). *Beses de la investigación cualitativa. técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. <https://doi.org/10.22335/rlct.v3i2.166>
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso, Siglo xxi editores.
- Delgado, C. (2019). Reinventar la educación desde el pensamiento complejo. *Bio-grafía*, Edición digital.
- Equipo Plan salvaguarda, pueblo Kishó. (2019). *Plan salvaguarda para la vida y permanencia del pueblo Kishu*. Cauca: Ministerio del Interior. <https://doi.org/10.15425/redepub.34.2015.14>
- Escobar, A., SterweilMichal, & Kitri, S. (2024). *Relacionalidad*. Buenos Aires, Argentino: Tinta y limón.
- Fanon, F. (Cuarta edición 2018). *Los condenados de la tierra*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Argentina: Fabula Tusquets Editores.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Bogotá: Tercer mundo editores.
- Gonzales, A. (2022). *Memoria colectiva y educación: desde el capital cultural hasta la gestión educativa*. Corporación Universitaria de la Costa.
- Grosso, J. L. (2024). Como un caracol del Buenvivir. *Seminario BIOCULTURALIDAD, EDUCACIÓN Y SUSTENTABILIDAD*, (pág. 10). San Bartolomé de las Casas.
- Grosso, J. L. (2024). De territorio a inter-territorios. *Utopía y Práxis Latinoamericana*, 121-130.
- Haesbaert, R. (2021). *Vivir en el límite*. Mexico: Siglo XXI, editores.
- Herrero, Y. (2023). *Toma de Tierra*. Bilbao, España: Canciheeditorial.
- Leff, e. (2014). *La apuesta por la vida*. voze editora.

- Martínez, M. I., & Johannes, N. (2021). *Cosmopolítica y cosmohistoria: una anti-síntesis*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sb editorial. <https://doi.org/10.24275/shis.v25n49.17>
- Maturana, H. (1995). *El sentido de lo humano*. Chile. Dolmen Mundo Abierto.
- Maturana, H., & Varela, F. (2003). *Al pie del árbol: las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*.
- Najmanovich, D. (2005). LA COMPLEJIDAD: de los paradigmas a las figuras del pensar. 1-6.
- Olmedo, M. (2003). *Pedagogía y ciencias de la educación: estudio comparativo*. Obtenido de Memoria Académica: www.memoria.fahce.unlp.edu.ar
- Ospina, C., Montoya, V., & Lida, S. (2021). La escuela es territorio. Cartografía social de experiencias pedagógicas en instituciones educativas de Medellín y Bello, Colombia. *Territorios*, 1-20. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9024>
- Ovadia, Y., & Mosquera, C. J. (2023). Aproximaciones al currículo y la evaluación desde la Complejidad y el Pensamiento complejo. *Bio-grafía*, Versión digital.
- Paredo, E. (2017). Ecofeminismo. En P. Solón, *Alternativas Sistémicas* (págs. 103-132). La Paz Bolivia: Fundación Solón / Attac France / Focus on the Global South.
- Pérez, M. L., & Argueta, A. (2022). Los diálogos de saberes y los mecanismos de la hegemonía. En O. L. Sanabria, *Diversidad epistémica y biocultural* (págs. 25-84). Buenos Aires: Clacso.
- Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala RUIICAY. (2018). *Cultivo y Crianzas de Sabidurías y Conocimiento CCRISAC*. Nicaragua: Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. <https://doi.org/10.5377/ruc.v15i2.8324>
- Robinson, K. (2015). *Escuelas Creativas*. Barcelona: Pinguin Random House.
- Sanabria, O., & Tobar, J. (2022). *Diversidad epistémica y biocultural*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Santos-Baptista, G., Maía, B., & Laura, O. (2021). Influencia de la etnobiología en la formación docente sensible a la diversidad cultural. *Bio-grafía*. Colombia. <https://doi.org/10.17227/ted.num56-20264>
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo, libros. <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v68n5supl.80620>
- Sousa, B. d. (2010). *Descolonizar el saber reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- UNESCO. (2005). *HACIA LAS SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO*. EDICIONES UNESCO.
- Velasco, V. (2014). La educación propia, una estrategia de conservación biocultural en el territorio Nasa. En G. Costa Santos, M. Vargas-Clavijo, & E. Medeiros, *La etnobiología en la educación Iberoamericana* (págs. 65-91). Feira de Santana: UEFS Editora. https://doi.org/10.25267/rev_educ_ambient_sostenibilidad.2022.v4.i2.2302
- Verde, A., & Fajardo, J. (2014). La importancia de enseñar etnobiología. En G. Costa, M. Vargas-Clavijo, & E. Medeiros, *La etnobiología en la educación Iberoamericana* (págs. 387-409). Feira de Santana: UEFS Editora. <https://doi.org/10.59524/2344-9225.v15.n2.22350>
- Vilá, B. (2022). Algunas conversaciones entre etnobiología y género. Hacia una etnobiología feminista. En O. Sanabria, & J. Tobar, *Diversidad epistémica y biocultural* (págs. 107-130). Buenos Aires: Clacso.

- Wall-Kimmerer, R. (2021). *Una trenza de hierba sagrada*. Capitan Swing.
- Wals, K. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito-Ecuador: Abya Yala. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.10i2.0015>
- Wals, K. (2023). *Agrietar la Universidad*. Querétaro, Mexico: Lengua de Gato, Ediciones.