



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: Saberes otros y formación de la infancia: El caso de Marcelo

AUTOR: Daniela López Montiel , Fabián Martínez Hernández, Fabiola
Hernández Aguirre

FECHA: 2024

PALABRAS CLAVE: Saberes otros, Formación, Infancia, Escuela.

Saberes otros y formación de la infancia: El caso de Marcelo

López Montiel Daniela
dlopezmontiel98@gmail.com

Martínez Hernández Fabián
fabian.martinez_d@normalecatepec.edu.mx

Hernández Aguirre Fabiola
fabiola.hernandez_d@normalecatepec.edu.mx

Escuela Normal de Ecatepec

Área temática: La educación desde los sujetos

Línea temática: La importancia de la escuela y del conocimiento desde el punto de vista de los actores

Reporte parcial de Investigación

Resumen

Se presenta el reporte de una investigación en curso que, a partir del caso de Marcelo, un niño de ocho años que actualmente cursa el segundo grado de la educación primaria. Estudiante cuya diferencia es objeto de preocupación para sus padres y docente. Considerado como rezagado, además de ser zurdo, presenta un constante desinterés por la escuela, aspecto que se agudiza en este marco de educación en pandemia y a distancia, donde Marcelo prefiere trabajar las parcelas con su abuelo. Su rezago y características provocaron que su profesora titular le prestara mayor atención para lograr “emparejarlo” con el grupo y convertirlo en el niño estándar.

Frente a este escenario, nos cuestionamos ¿Qué lugar tienen los saberes de niños y niñas en la educación formal? ¿Qué pensamientos y voces habitan al niño en su proceso formativo desde la escuela? A partir de estas inquietudes, y bajo el método biográfico-narrativo, queremos sentir y visibilizar otras posibilidades de pensar(nos), sentir(nos) y vivir(nos) en espacios donde aprender, ser, y saber juntos, pareciera ser un asunto lejano.

Palabras clave: Saberes otros, formación, infancia, escuela.

Introducción

El presente es un reporte sintético de una investigación en curso que se desarrolla en el marco de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares de la Escuela Normal de Ecatepec, Estado de México. Planteamos la necesidad de discutir las relaciones de poder que existen ante saberes otros, pues pareciera que, los niños significan un ciclo que la escuela cumple para convertir a las infancias en sujetos de lo valioso desde una sola mirada. Es decir, desde lo dado por el Estado en los dispositivos de control que otorga el plan y programas de estudio, cuya posibilidad de resistir es impensable por los propios procesos de normalización.

Desde este sentir, nos cuestionamos ¿Qué lugar tienen los saberes de niños y niñas en la educación formal? ¿Qué pensamientos y voces habitan al niño en su proceso formativo desde la escuela? A partir de estas inquietudes, y bajo el método biográfico-narrativo, queremos sentir otras posibilidades de pensar(nos) y vivir(nos) en espacios donde aprender y ser, pareciera ser un asunto lejano.

Desarrollo

Esta investigación tiene su origen en una escuela Primaria del Estado de México, en el municipio de Texcoco. Recupera la experiencia vivida con Marcelo, un niño de ocho años de edad, quien actualmente cursa el segundo grado, así como él, pareciera que el ser humano, desde antes de nacer, ya nos antecede un proyecto de vida que el Estado considera como actos y saberes valiosos que serán parte de nuestra formación en el aquí, en el ahora.

.la formación invade todos los dominios: uno se forma en múltiples actividades de esparcimiento, uno se forma como consumidor, como inquilino, como padre [...] Uno se forma en todos los niveles de responsabilidad, y a ser posible de forma permanente, desde la primera infancia hasta la última etapa de la tercera edad (Ferry, 2021. p. 45)

A partir de darnos cuenta de otras formas de encontrarnos con la noción de ser juntos que nos plantea la interculturalidad, entendiéndola como la convivencia de personas con saberes, prácticas y valores culturales diferentes en un espacio común, donde se cuestiona las jerarquías y las relaciones de poder que existen entre los diferentes grupos, desde esta idea se podría decir que “la interculturalidad es parte de las Américas porque el contacto entre diferentes grupos culturales y sociales existe desde hace siglos, por ejemplo, entre los blanco-mestizos indígenas y afrodescendientes” (Walsh , 2020. p. 77). En esos lugares otorgados por la hegemonía, subyace una relación clave para la construcción del tejido social en general: el Yo y el otro

cuando hacemos referencia a lo intercultural es precisamente la dimensión epistémica que va guiar la forma como entendemos las relaciones entre diferentes formas de vivir. Así, cuando hacemos referencia a lo intercultural necesariamente nos remite a la presencia del Otro de mi existencia, de mi yo como construcción cultural. Es decir, de todos aquellos que no comparten el yo, aquellos (as) que no son como identidad constituida por una subjetividad tejida de sentidos, significados, valores y sentires. (Hernández, 2020, p.28)

De este modo, el Yo representa lo dado desde la hegemonía, que en este caso puede objetivarse en las prácticas docentes, construidas desde el discurso educativo. Mientras que el otro de la relación pedagógica, está representado por el estudiante que no responde a las expectativas, al modelo, al estándar con el que el docente se ha comprometido a partir del discurso hegemónico. En este tenor, para documentar la educación desde esta relación con el otro, recuperamos la experiencia de Marcelo a partir del método biográfico-narrativo.

El método biográfico-narrativo en la recuperación de las voces de los actores

He aquí el papel de la narrativa en la investigación educativa, la cual, como mencionan Contreras y Pérez (2010), no está centrada en dar cuenta de una realidad, en explicarla, sino en preguntarse por el sentido educativo que puede abrirse a una experiencia que tratamos de entender (Landín y Sánchez, 2018, p.229).

Este trabajo considera a la investigación biográfico-narrativa, como posibilidad para develar gritos y poder construir grietas y siembras (Walsh, 2017). Al recuperar las experiencias de grupos sociales tradicionalmente silenciados, podemos dar cuenta y comprender las tensiones cotidianas de los espacios sociales. Comprender que estas son formas de violencia directa, cultural y simbólica que pasan por registros significativos y simbólicos que atraviesan los cuerpos de docentes, estudiantes y padres de familia. Este trabajo lo recupera para comprender y sembrar posibilidad de alternancia. Así,

La memoria colectiva crea mundos en la medida que es capaz de recuperar oralidades, narrativas, memorias, subjetividades que antes parecían borradas o dormidas por los aires modernos, globalizados y neoliberales que unilateralmente decidieron que no eran necesarios en un mundo cada vez más limitado a un individualismo feroz que no ve más allá de sí mismo.. (Oropeza, Hernández y Reyes, p. 157)

Para el caso de esta investigación, recuperamos la oralidad de estudiantes, docentes y padres de familia, como grupos tradicionalmente invisibilizados por las lógicas del discurso de la calidad. Reconocemos las voces de los

actores, a través del relato pedagógico de la docente segundo grado de Marcelo (identificado con las siglas RM) y entrevistas semiestructuradas de corte narrativo, de la docente de primer grado del estudiante (EDM) y dos más de sus padres de familia (EPM 1 y 2). A partir de la transcripción, organización e identificación de tendencias a partir de un cuadro de sistematización de la información. Se realizó un ejercicio de triangulación e interpretación a partir de la perspectiva de la intercultural crítica, lo cual nos permitió reconstruir esos fragmentos de la realidad vividas con Marcelo, sus padres y profesoras de primero y segundo grado, como insumos para problematizar los pensamientos y voces que habitan a las infancias en su proceso formativo desde la escuela.

Saberes otros y formación de la infancia: el caso de Marcelo

En el primer grado de la educación primaria, descubrieron que Marcelo es zurdo y por esa razón le costaba trabajo la lectoescritura más que a los otros niños. Este descubrimiento motivó a que la maestra le prestara más atención para lograr “emparejarlo” con los demás. En segundo, continuó con la misma maestra.

La mamá de Marcelo agrega que: “Su otra maestra la citaba con frecuencia para platicar con ella, decía: Sí es inteligente su hijo, pero lo que pasa es que ya se me hizo flojo, ya no quiere escribir ni trabajar y nada más ve a otro lado y les hace maldades a sus compañeros o les está platicando y le ponen más atención a Marcelo que a mí.”(EPM1,5)

En el relato, Marcelo es visto como un niño inteligente, pero travieso. A pesar de este sentir que expresa su profesora, pasó el grado inmediato superior. En la entrevista vía telefónica realizada a la madre de familia para dar seguimiento al desempeño académico del niño comentó que:

Marcelo está aburrido por no ir a la escuela e inclusive no sabía qué estaba pasando con la pandemia. Solo que estaba encerrado y que tenía que seguir aprendiendo desde casa. La madre de familia agregó que, en los 3 periodos de evaluación, la entrega de trabajos era poca o a destiempo, pues solo contaban con un celular para toda la familia, que a veces usan el de la tía para enviar los trabajos. (EPM 2, 2)

En las dificultades del trabajo a distancia derivado de la actual pandemia del SARS-COV-2 Y EL COVID-19, el testimonio anterior, muestra otra arista de la heterogeneidad desde donde se establece la relación pedagógica en el aula; la entrega de trabajos como vínculo y posibilidad de aprendizaje, develan en la cotidianidad la diferencia de Marcelo, frente al deber ser instituido. La entrega esporádica y extemporánea, se complejiza aún más, ante el contexto semi-rural en el se desarrolla el trabajo escolar con el grupo de Marcelo.

Labor educativa desarrollada en San Jerónimo, Amanalco, una comunidad que conserva saberes ancestrales. Es importante cuestionar ¿qué sucede en contextos como este? Siendo una comunidad con riqueza de saberes ancestrales en cada uno de sus habitantes ¿La escuela abre las puertas a dichos saberes? Continuemos con el caso de Marcelo:

ante los resultados mostrados por Marcelo, se hizo un acuerdo con los padres para leer todos los días a las 7 de la mañana para trabajar lectura, pero al cabo de unos días dejaron de contestar el teléfono. En la insistencia, contestó el padre de familia y al preguntarle por Marcelo, dijo: Es que el niño se monta en su macho y ya no quiere trabajar. Dice que la escuela es para estudiar y la casa es para jugar y a pesar de que le insistimos, se sale y no quiere hacer las cosas (RM, 3).

En las revelaciones de los padres de familia, la profesora y el niño, pensamos que, Marcelo al expresar ese aburrimiento, estaba gritando e implorando que dejemos de intentar hacer que quepa en el único molde diseñado para él. Pues pareciera que él prefería hacer otras cosas, excepto estudiar. Las tareas no las miraba como una forma de aprendizaje, más bien, lo sentía como una obligación por parte de sus padres y de sus maestros. Los hacía porque debía hacerlas, no porque quisiera hacerlas.

Ante estas sensaciones vividas y la inquietud de insistir que Marcelo retome el aprecio hacia las actividades escolares, volvimos a llamar, esto sucedió: los padres apenados y hasta cierto punto frustrados, contestaron que el niño simplemente no quería estudiar ni hacer trabajos, que de entre todos sus hermanos él era el único que no respondía. (RM,4)

El testimonio señala que: “él era el único que no respondía” ¿Por qué es el único que no responde? ¿Es acaso uno de tantos casos cuyo fracaso escolar será signado como un problema de orden individual? Marcelo desde el pensamiento de Bernal (2013), se convierte en el resultado de no tener lugar en la escuela. El “no lugar” signado desde la homogenización de trayectos curriculares construidos desde la hegemonía. Marcelo se resiste al molde porque no le queda, y quizás, más adelante en su trayecto académico decida no continuar. En gran medida deriva en que como docentes le estamos transmitiendo el conocimiento y los saberes valiosos para nosotros, cuando lo que queda oculto es un proyecto que no alcanzamos a ver.

Además, la universalidad que se plantea desde este tipo de razón falsea la particularidad al no aceptar la alteridad, lo que es diferente. En este sentido, Walter Benjamin considera, como la mayor debilidad del Viejo Pensamiento, el planteamiento que se hace desde la universalidad de la razón; por ser

un concepto vacío y alejado del individuo concreto. Así, saber pensar, con el Nuevo Pensamiento, exige hacerlo desde la experiencia, la violencia y el sufrimiento negado (Díaz, 2014, p. 74) Sin embargo, este viejo pensamiento, es hegemonía desde donde se signa y valoran las acciones y a los sujetos, así:

La impotencia y preocupación iban aumentando de manera significativa, así que lo citamos en la escuela en una ocasión en la que tenía que recoger los útiles escolares que les brinda cada año el gobierno del Estado de México. Días antes pensábamos qué decirle, cómo convencerlo o inspirarlo para que retomara interés por estudiar. Llegado el día de la cita acorada, Marcelo llegó acompañado de sus padres. Estaban en una sombra afuera de la escuela, sentados en una banca de piedra. El papá estaba cabizbajo. Marcelo evitaba mirarnos a los ojos. La madre de familia estaba de pie. Los saludamos y al preguntarle cómo estaban para armonizar el tiempo y espacio para luego hablar de Marcelo. Los padres dijeron a Marcelo: “Dile a la maestra lo que nos dijiste en todo el camino, que ya no quieres estudiar”. Marcelo al principio apenado, me lo dijo y le pedí que me viera a los ojos. Volvió a replicar: “ya no quiero estudiar. (RM,8)

La experiencia surgida con Marcelo nos da la pauta para pensar que los niños significan de diferente manera estar en la escuela, que los saberes que los maestros consideramos como valiosos, lo son para nosotros, pero no para ellos. Esta idea de lo valioso está íntimamente ligada a la idea de ser subalterno

Y dado que el sujeto subalterno es un sujeto dominado, el pensamiento sobre y desde él aparece primariamente como una negación, como un límite. Esta negación invoca agendas intelectuales que abarcan todo el campo cultural, desde la escolaridad hasta las representaciones disciplinarias. La dinámica entre estas determinaciones y condiciones viene a constituirse en agencias (Rodríguez, 1999, p.2).

Este proceso de deshumanización del sujeto-persona-niño, comenzó con la colonización del pensamiento: nos han educado para educar a otros desde los modelos económicos produccionistas y reproduccioncitas, nos hemos educado para deshumanizar y no para formar al ser humano con una visión de mundo más amplia. En este sentido ¿qué necesita el sujeto yo para ser otro, a fin de que pueda tener otra mirada frente a las realidades asignadas? ¿Qué relaciones se instituyeron en nosotros para ser desde la subalternidad? Un elemento fundamental para construir alternancia es develar lo otro de la relación de subalternidad, en este caso, dado que es su lugar en el mundo, y su formación, ¿qué es lo sentido para Marcelo?

ambos padres reconocen que Marcelo es bueno para trabajar en el campo, que de los 5 hermanos que son, él es el más trabajador, que le pueden dar un pedazo de tierra y él la trabaja o la limpia, que lo ponen a hacer tareas de las plantas y las hace bien, como si fuera un adulto y eso les sorprende a los padres. Lo conciben como “rarito” porque para la escuela ya no quiere hacer nada, pero para el trabajo de campo él mismo tiene iniciativa. Cuando menos lo esperan ya está limpiando un terreno atrás de la casa o ayudándole a su abuelita a desgranar maíz. (RM,9)

Frente a este escenario, emerge una categoría a discutir en la escuela: “los saberes otros”. Entendiéndola como los conocimientos propios de las comunidades, incluyendo conocimientos sobre la naturaleza, la vida social, la territorialidad, y sobre la ciencia y la matemática, conforman el sentido común de una comunidad o un grupo social particular, y otorgan definición a la idea de pertenencia e identidad compartida (Walsh , 2005, citado en Ariza y Yara, 2016, p.35.), en tal sentido, podría pensarse que la causa del desinterés de Marcelo por la escuela, se haya dado a partir del confinamiento y no en la escuela misma. Sin embargo, a partir de los testimonios expresados por los padres de familia, sus profesoras y por Marcelo mismo, podemos percatarnos que no es así, sino que desde primer grado comenzó con algunos indicios que ya exigían procesos de reflexión para obligar a cuestionarnos como profesores. Comenzar a poner en duda las significaciones que estábamos intentando asignar a los niños, particularmente ante la resistencia ejercida en Marcelo. Dado que

No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro, o la diferencia en sí, tal como algunas perspectivas basadas en el marco del liberalismo democrático y multicultural lo sugieren. Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles. Más bien, se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas. (Alarcón, Fernández y Leal, 2020, p.462)

Podríamos decir que el ser individual de Marcelo deviene a la transición de ser político, ya que alrededor de él, coexisten un sinnúmero de actores, de prácticas a los cuales hay que adherirse, propósitos que cumplir, cuentas que rendir, sujetaciones de las cuales no puede esconderse ni huir en tanto la escuela sea quien trace las lógicas únicas de aprender lo valioso, pareciera que por el solo hecho de ocupar un lugar en el mundo capitalista que produce y reproduce, en automático se nos asigna roles que cumplir, independientemente de nuestros anhelos y sueños.

[...]Si la vida de un/a recién nacido/a depende por completo del cuidado de su madre y su padre, lo que hará al nuevo sujeto es su condición de subordinación en dicha relación. Para Avtar Brah, cuando se habla de la transformación del individuo en sujeto, se hace referencia a “procesos simultáneos por los que el sujeto adquiere significados en relaciones socioeconómicas y culturales a la vez que adscribe significados al dar sentido a estas relaciones en su vida cotidiana” (Brah, 2004, pág. 123), por ello no se produce de una vez y para siempre sino está en un permanente proceso de transformación, mediado por su entorno social y la manera en que individualmente se da trámite a dicha mediación”. (Bernal, 2013, p. 173)

Las relaciones de poder que existen ante las otras formas de Marcelo, ese poder que se impone y que lo hace regresar a tener que ser sujeto de lo que dice su profesora que tiene que ser y hacer, lo posicionan en que no le quede más que asumir el papel que tiene dentro de la escuela. Marcelo se vuelve un sujeto del Estado centrado en lo que sirve, en lo que es funcional y al no asumirlo así, de alguna manera genera cierta resistencia.

Esta es la estructura especular redoblada de la ideología: por un lado asegura la interpelación de los individuos como sujetos y por el otro asegura la sujeción al Sujeto. Esta es la garantía de que todo se quede como está: “si los sujetos reconocen qué son y actúan en consecuencia todo irá bien” (Althusser, 1974a, pág. 36). Los sujetos marchan solos (obedecen) porque están bien insertados en los rituales de los aparatos ideológicos del Estado”. (Bernal, 2013, p. 176)

A partir de lo anterior, ¿De qué manera la experiencia de Marcelo trastoca nuestra educación como sujetos? En el trayecto de la problematización e interpretación de este avance de investigación y al cuestionarnos qué saberes son los que nombramos como como único valioso e importante en la escuela, nos percatamos que, el punto de vista de los actores importa al hacernos notar hacia dónde y cómo nos estamos construyendo. Cuya emergencia pareciera ser solo la de garantizar saberes acabados e incuestionables que ha albergado la escuela desde largo tiempo como anhelo y defensa de aquello que tiene valor por un grupo de poder, es decir, por nosotros los profesores.

Entendemos que, a partir las voces y los actos presentados en los testimonios, el océano de ignorancias que habitamos como profesores de cualquier nivel educativo, ignorancia creada y transformada como ese sentimiento aspiracional que, no solo nos nubla y silencia en lo individual, sino que este trasciende con aquellos con quienes cruzamos palabra y tiempo, en ese vaivén de relaciones vamos construyendo y asesinando de poco a poco la esperanza de ser juntos como proyecto humano. Es común escuchar que, si no estás en la escuela y no aprendes las cátedras permitidas, no tendrás un lugar y por tanto, no serás alguien en la vida, este sentimiento se ha ido

heredando y normalizando generación en generación hasta convertirse en bandera de “hazlo, échale ganas, a poco te quieres quedar así de burro para toda la vida, estudia para que seas alguien”.

Algunos nos adherimos de forma natural a este pensamiento de lo dado, pero otros tantos nos alejamos y quedamos sin nombre ni apellido dentro de la sociedad de lo permitido. En el acercamiento a la voz de Marcelo, sus padres, profesoras, y en nosotros, germina la idea de preguntarnos ¿Quién(es) somos los profesores en la vida de las infancias en la escuela? A su vez, este cuestionamiento nos provoca rastrear ¿Quién(es) soy y para quién estoy siendo en la escuela?, en esta lógica nos planteamos la siguiente pregunta eje a modo de siembra y posible germinación de un pensar otro: ¿qué necesitamos construir los docentes para ser otro, a fin de que podamos tener otra mirada frente a las realidades signadas por el Estado como como único valioso por aprender?

A modo reflexión final

Pensar la infancia como proyecto presente, es la ruta más cercana no solo para pensarnos, sino para sentirnos y ser juntos como comunidad que crece en el escucha, en el dialogo para humanizarnos en el aquí, en el ahora. A pesar de que el escrito es tan solo un avance de investigación, algo que hemos logrado darnos cuenta es que, al narrar la vida del otro, hacemos y nos hacemos visibles, miramos y sentimos como nos estamos y nos están significando los otros desde la cotidianidad.

En este sentido, reflexionar la formación de las infancias desde esta perspectiva de aniquilar su corazón, pensamiento e insistencia de construirlos desde lo que consideramos como único valioso, nos regresa la esperanza de implicar(nos) para generar tensión y conflicto para ser de otro modo y no solo en la escuela, sino en los diferentes escenarios donde compartimos palabra y voz, donde cada uno pueda desarrollar su cultura desde y para la vida, intercambiar saberes sin perder lo propio y ganar lo del otro. Se pretende un dialogo intercultural, no imponiendo una cultura o mi cultura como suele suceder con la violencia estructural que se esconde detrás de los planes y programas de estudio al formar(nos), sino aprender de todas las culturas en tanto construcción de un nuevo tipo de civilización.

La reflexión de la formación de la infancia en escuela desde la experiencia con Marcelo, es detonante para diseñar nuevas formas, matices, colores y encuentros cuando se trata de pensar en la didáctica, en el aprendizaje, en la evaluación. Toda realidad es posible de transformarse en tanto exista la voluntad de mirarnos desde y para la investigación. En tanto seamos sujetos sujetados y sujetantes de un sistema que nubla otras formas de sentir(nos), estaremos vistiéndonos de una sola forma de ser y hacer docencia, y por tanto, negando la presencia de infancias con voz y eco para ser juntos en cualquier lugar.

Referencias

- Alarcón Puente, J., Fernández Soto, Z y Leal Jerez, M (2020). La Interculturalidad y el reconocimiento de los múltiples otros en la convivencia educativa, *Boletín Antropológico*, (100) 38, 458-484. <https://www.redalyc.org/journal/712/71266664009/html/>
- Ariza y Yara, (2016). Los saberes otros como posibilidad para la enseñanza de territorialidad en la escuela IEDR OLARTE en USME rural. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Humanidades Departamento de Ciencias Sociales. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3142/TE-19122.pdf?sequence=1>
- Bernal Olarte, A (2013) Sujeto y poder: una propuesta de análisis, 180 *Ciencia Política* (16) 8, 168-189 <https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/issue/view/3727>
- Charabati, E. (2017) Saberes: apuntes para una delimitación conceptual y sus implicaciones pedagógicas en la producción de alternativas y la formación de los sujetos de la educación. NEWTON, Edición y Tecnología Educativa. UNAM.
- Gilles Ferry. (1990). La tarea de formarse. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. PAIDOS.
- Hernández F., (2020) Afectación y transgresión del yo para la creación intercultural. F. Hernández, M. S. Oropeza, *Nodos de formación docente intercultural para la paz integral*. SEP-DGESUM, Ediciones Normalismo Extraordinario. Primera Edición.
- Landín, R. y Sánchez, S. (2018). El método biográfico-narrativo. *Una herramienta para la Investigación educativa*. Universidad Veracruzana. <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v28n54/a11v28n54.pdf>
- Oropeza-Amador, M. S., Hernández-Aguirre, F. y Reyes-García, M. A. (2021, enero-junio). Narrar la memoria en tiempo de pandemia: El no lugar del otro en terreno educativo. *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana* 11 (año 6), pp. 150-167. DOI:10.35600.25008870.2021.11.0193, <http://revistacopala.net/index.php/ojs/article/view/73>
- Walsh, C., y Lang, M., (2020) (ed) *Gritos, grietas y siembras de nuestros territorios del sur: Catherine Walsh y el pensamiento crítico-decolonial en América Latina*, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / AbyaYala.