

Mediaciones descolonizadoras bio-céntricas para la formación de docentes: Madre Tierra, buen vivir, comunalidad, horizontalidad-conocimiento

Bio-centric decolonizing mediations for teacher training: Mother Earth, good living, communality, horizontality-knowledge

Mediações descolonizadoras biocêntricas para a formação de professores: Mãe Terra, bem viver, comunalidade, horizontalidade-saber

Patricia Medina Melgarejo¹

<https://orcid.org/0000-0001-7625-6545>

Alba Lucia Rojas Pimienta²

<https://orcid.org/0000-0003-3296-1466>

María de los Ángeles Damian Jara³

<https://orcid.org/0009-0008-3854-6910>

¹ Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco – México. E-mail: patriciamedinamelgarejo@gmail.com.

² Universidad de Antioquia – Colombia. E-mail: lucia.rojas@udea.edu.co.

³ Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco – México. E-mail: angeles_daja@hotmail.com.mx.

Resumen

El presente artículo busca argumentar la necesidad de descolonizar a la formación docente, reconociéndola como un campo complejo en disputa en el terreno de la educación pública, por lo que se busca generar interrogantes en torno a la configuración de conocimientos, prácticas y concepciones que impactan la formación a partir de la matriz bio/política moderna-colonial que reproduce injusticias sociales y epistémicas. La propuesta de este trabajo implica potenciar la formación de docentes y de distintos profesionales de la educación a partir del repensar de forma crítica y descolonizadora al horizonte filosófico-político del “buen vivir” para generar la reflexión sobre la historicidad y la presencia actuante de formas de pensamiento moderno-coloniales que permean nuestras prácticas educativas. A partir de reflexiones argumentativas, producto de los proyectos de investigación que las sustentan en vínculo con nuestra experiencia pedagógica descolonizadora como formadoras de docentes en México y Colombia, exponemos los ejes que sirven de mediaciones político/pedagógicas a través de dispositivos bioepistémicos potencialmente descolonizadores en la formación de profesionales de la Educación y docentes, como serían el buen vivir, la comunalidad y la horizontalidad-conocimiento desde las concepciones bio-céntricas de Madre Tierra.



Palabras clave: Formación Docente. Mediaciones Descolonizadoras. Madre Tierra-Buen vivir. Dispositivos Pedagógicos. Horizontalidad-Comunalidad.

Abstract

This article seeks to argue the need to decolonize teacher training, recognizing it as a complex field in dispute in the field of public education, so it seeks to generate questions about the configuration of knowledge, practices and conceptions that impact on training, from the modern-colonial bio/political matrix that reproduces social and epistemic injustices. The proposal of this work involves promoting the training of teachers and different education professionals, from rethinking in a critical and decolonizing way the philosophical-political horizon of “good living”, to generate reflection on the historicity and the active presence of modern-colonial forms of thought, which permeate our educational practices. Based on argumentative reflections, product of the research projects that sustain them in link with our decolonizing pedagogical experience as teacher trainers in Mexico and Colombia, we expose the axes that serve as political/pedagogical mediations through potentially decolonizing bioepistemic devices in the training of education professionals and teachers, such as good living, communality and horizontality-knowledge from the bio-centric conceptions of Mother Earth.

Keywords: *Teacher Training. Decolonizing Mediations. Mother Earth-Good Living. Pedagogical Devices. Horizontality-Communality.*

Resumo

O presente artigo busca argumentar a necessidade de descolonizar a formação docente, reconhecendo-a como um campo complexo em disputa na área da educação pública, de modo a gerar questionamentos sobre a configuração de saberes, práticas e concepções que impactam a formação a partir da matriz bio/política moderna-colonial que reproduz injustiças sociais e epistêmicas. A proposta deste trabalho passa por potencializar a formação de professores e diferentes profissionais da Educação a partir do repensar de forma crítica e descolonizadora o horizonte filosófico-político do “bem viver” para suscitar a reflexão sobre a historicidade e a presença atuante das formas de pensamento moderno-coloniais que permeiam nossas práticas educativas. A partir de reflexões argumentativas, produto dos projetos de pesquisa que as sustentam em articulação com nossa experiência pedagógica descolonizadora como formadoras de professores no México e na Colômbia, expomos os eixos que servem como mediações político-pedagógicas por meio de dispositivos bioepistêmicos potencialmente descolonizadores na formação de profissionais da Educação e professores, como o bem viver, a comunalidade, a horizontalidade-conhecimento a partir das concepções biocêntricas da Mãe Terra.

Palavras-chave: *Formação Docente. Mediações Descolonizadoras. Mãe Terra-Bem Viver. Dispositivos Pedagógicos. Horizontalidade-Comunalidade.*

1 Introducción. La necesidad de descolonizar a la formación docente, vínculos sociales y políticos. Indicios de la problemática

Las transformaciones de nuestros sistemas educativos en el trayecto de las últimas tres décadas han tenido fuertes consecuencias en los modelos y teorías de enseñanza, lo que repercute centralmente en la formación de docentes en América Latina y en México. A pesar de que se han desarrollado diversos estudios sobre dichos cambios en educación, se presentan dos líneas de análisis, las cuales son opuestas, ya sea la que se incorpora en la práctica, a los modelos de desarrollo capitalista global; o bien, se encuentra la línea de aquellos estudios que señalan otro orden de comprensión, que realizan un cuestionamiento crítico sobre la visión monocultural globalizadora educativa. Este análisis crítico es producto de los movimientos sociales y pedagógicos docentes, quienes, a través de su papel activo en la intervención en procesos pedagógicos comprometidos con las condiciones de existencia de sus comunidades, no sólo escolares, sino sociales, en donde, a partir de la práctica político-pedagógica, cuestionan y centran su atención en la comprensión analítica de que tanto “la formación de educadores y educadoras se encuentran en una crisis tan profunda como la de la sociedad” (Mejía, 2022).

Estas décadas de transición se encuentran permeadas por las definiciones de un capitalismo centrado en la globalización con distintas expresiones, como lo implica la privatización paulatina y constante no sólo de la educación, sino de la salud y las condiciones mínimas de existencia ciudadana; pero, en el terreno educativo, se expresan además y de manera preocupante se acentúan las definiciones de un capitalismo cognitivo, entendido como el proceso de carácter económico que “convierte a la ciencia y al conocimiento en fuerza productiva, dando un vuelco a la institucionalidad educativa e investigativa y convirtiéndolos en campos privilegiados de control” (Mejía, 2022, p. 1); proceso que se encuentra centrado en matrices de pensamiento moderno-colonial-global, que requiere de su análisis a la luz de los procesos de formación docente y de distintos profesionales de la educación. Cabe señalar que, producto de la pandemia experimentada, no sólo se profundizaron estos problemas, sino que fueron expuestos en una magnitud importante. En este contexto, consideramos que la formación de docentes es un campo en sí mismo, que comprende contenidos, currículos, instituciones, sujetos y actores sociales, requiere ser problematizado de manera crítica y contextualizada, en la trama compleja de relaciones entre sociedad, educación, pedagogía-formación, pues resulta un espacio estratégico en donde se definen las concepciones y ámbitos epistémicos que se concretan en teorías, *corpus* de conocimiento y lógicas de pensamiento; procesos que, en su

conjunto, no sólo impactan la práctica de las y los docentes, sino que definen los sentidos de la educación, de la sociedad y del conocimiento transmitido hacia los alumnos y, en un sentido profundo, se definen las formas de concebir a la vida y al mundo.

Por la importancia del campo de la formación docente, al estar permeado por estas múltiples concepciones con fuertes huellas y trazos moderno-coloniales (por lo que no es casual que sean objeto de políticas globales), se necesita de una resignificación epistémica en el marco de las perspectivas de/coloniales y descolonizadoras como parte de las teorías sociales y pedagógicas contemporáneas a partir de mediaciones como ejes epistémicos que configuran una inflexión descolonizadora (Restrepo; Rojas, 2010), un giro, un cuestionamiento a las concepciones de orden civilizatorio de los paradigmas moderno-coloniales y sus consecuencias en la formación de las y los docentes. Elementos poco analizados en su función de mediaciones político/pedagógicas a través de dispositivos bioepistémicos descolonizadores (Medina, 2022b), con sentidos formativos y con una profundidad crítica, ya que las ausencias han permeado las formas reflexivas para la desarticulación de las maneras de operar del colonialismo, como lo señala Santos (2019): “la sociología de las ausencias es la investigación sobre los modos en los que el colonialismo, en forma de colonialismo de poder, de conocimiento y de ser, funciona en conjunto con el capitalismo y el patriarcado a fin de producir exclusiones abisales” (p. 53).

Los sustentos de esta propuesta y discusión, expresados en el presente artículo, se basan en los resultados frutos del desarrollo de dos investigaciones, a saber “Retos epistémicos para descolonizar a la pedagogía y a la investigación” (Medina, 2019-2022a), ya concluida, y “Análisis político/epistémico de dispositivos pedagógicos descolonizadores” (Medina, 2022b), en proceso. Cabe señalar que existe un intenso diálogo para el desarrollo de esta investigación, con investigadores e investigadoras en América Latina, en particular de Colombia, Brasil, Argentina y, evidentemente, de diversas experiencias en el contexto mexicano. Así, el diálogo a través de las experiencias de la Universidad Pedagógica Nacional en México, institución que tiene como función formar y actualizar a los y las docentes, implica un vínculo a través de sus licenciaturas y posgrados con docentes de diversos pueblos indígenas y regiones del país. En este artículo, hay la participación de una docente del pueblo Popoloca-Ngigua de Puebla y la experiencia de una formadora de docentes como migrante de segunda generación a la Ciudad de México, cuya genealogía cultural deriva del pueblo maya de Yucatán, México; a su vez, a partir de la horizontalidad y del diálogo en la producción del conocimiento descolonizador, se

encuentra en particular la experiencia formativa de la “licenciatura de pedagogía de la Madre Tierra”, con sede en la universidad de Antioquia (en los siguientes apartados, precisaremos aún más esta contribución en diálogo). Por tanto, la riqueza del presente artículo se vincula al diálogo en la construcción entre profesoras indígenas formadoras de docentes de México y Colombia. De este último país, resaltamos las contribuciones del Programa de la Licenciatura de la Madre Tierra, ya que, epistémicamente, su propuesta es radical en tanto que desarrolla un trabajo pedagógico sobre el pensamiento desde la vida como naturaleza-Madre Tierra.¹

Tanto los hallazgos como las prácticas de investigación e intervención nos permiten establecer la necesidad de comprender y profundizar las acciones sustentadas en profundas reflexiones onto-epistémicas, comprendidas como dispositivos pedagógicos descolonizadores, que construyen propuestas formativas y de investigación en la formación de docentes, a partir de las demandas de un buen vivir desde el reconocimiento de los movimientos sociales pedagógicos frente a las condiciones de vida, al extractivismo global y al desgaste ecológico que producen el modelo civilizatorio que ha deteriorado las formas de subsistencia y la relación básica entre sociedad y naturaleza.

Señalamos que las concepciones del buen vivir, sus planteamientos y horizontes resultan en distintas propuestas que, desde la filosofía política, en un ámbito complejo ontológico y epistémico, convergen en el cuestionamiento de las relaciones humanas con la naturaleza, lo que ha conducido a una idea de explotación y posesión sobre la tierra, siendo esta objeto y disputa como parte de las formas de pensamiento moderno colonial, lo que ha generado formas de vida centradas en las ideas de desarrollo (desmedido y lineal) y nos ha generado desequilibrio y deterioro de las condiciones de vida a partir de indicadores de explotación. De ahí que “el buen vivir” (como analizamos en siguientes apartados) resulta un movimiento que busca, desde las racionalidades alternativas frente al modelo capitalista de desarrollo, pensar en otras formas de relación y concepción de la naturaleza con los seres humanos y no humanos. De ahí viene parte de su “disidencia ontológica” (Escobar, 2014). Como señalan Boaventura de Sousa Santos y Teresa Cunha, el buen vivir implica una nueva racionalidad que se encuentra en:

¹ Pueden consultar la propuesta y su currículo como Licenciatura de la Madre Tierra en la página web: UDEA, que se encuentra en las referencias de este artículo; de igual manera sobre la UPN-México y, en torno al pueblo Popoloca-Ngigua de Puebla-México (INPI, 2020).

la estrecha relación entre democracia, participación y abundancia de vida; la conexión primordial entre justicia social, justicia sexual y justicia cognitiva; el modo en que las economías del Buen Vivir implican alternativas que surgen siempre de los contextos y las luchas concretas en los que se conciben y se aplican (2022, p. 5).

Buen vivir, desde nuestra propuesta, implicaría un eje de formación docente descolonizador en donde la acción pedagógica se inscribe en los territorios no sólo culturales, sino políticos y económicos en su intervención como alternativas de futuro en interconexión con las eco/pedagogías (Álvarez *et al.*, 2019) como otra forma de relación con la Madre Tierra. Así, desde esta propuesta, se configura un campo filosófico pedagógico, por tanto político, que constituye un giro descolonizador que busca construir otros sentidos epistémicos que cuestionen las bases de la educación misma y a la formación docente, interrogándose permanentemente sobre: ¿qué formación, para qué educación?, es decir: ¿para qué sociedad?

En el presente artículo, a partir de esta amplia introducción que busca argumentar la necesidad de descolonizar a la formación docente, se desarrolla, en un segundo momento, su comprensión como un campo complejo en disputa ante las matrices bio/políticas neocoloniales para generar interrogantes en torno a la configuración de conocimientos, prácticas y concepciones de la matriz moderno-colonial que impacta a la formación. Así, en el tercer apartado, con base en los resultados de investigación, exponemos los ejes e indicios descolonizadores en la formación de docentes, entendidos como mediaciones político/pedagógicas y dispositivos bioepistémicos descolonizadores (Medina, 2022b), como: el buen vivir, la comunalidad, la horizontalidad-conocimiento desde las concepciones bio-céntricas de Madre Tierra; esto a partir de reflexiones argumentativas producto de nuestra experiencia pedagógica descolonizadora como formadoras de docentes en México y Colombia.

2 Formación docente: campo en disputa ante las matrices bio/políticas neocoloniales. Interrogantes. Configuración de conocimientos, prácticas y concepciones

La función y la formación de las y los docentes han sido relacionadas con una figura de estado-nación, por lo que resulta importante su ubicación histórica y política contemporánea, puesto que se generan fuertes conflictos frente al capitalismo global que controla, a través de sus agencias, las discursividades traducidas en políticas hacia regiones, países y sus sistemas

educativos. Estas políticas, a través de reformas inacabadas y constantes (González; Rivera; Guerra, 2017), desde los años 90 del siglo pasado, han transitado por diversas mediaciones hasta el presente, cuyas consecuencias han conducido a políticas de conocimiento con fuertes impactos educativos y escolares, como los diversos cambios en contenidos y procedimientos de enseñanza, a través de ideas monoculturales (las cuales discutiremos más adelante) que han conducido a currículos homogéneos, con variantes desde las ideas también en cuestión, de carácter compensatorio y de intentos de inclusión e interculturalidad.

La formación de docentes y la de distintos profesionales de la educación, en términos laborales y sociales, también ha sido impactada por las vías de transformaciones curriculares como parte de la materia del trabajo escolar. Es decir, se condicionan a las y los docentes a través del cumplimiento tanto de los contenidos escolares, como de las exigencias de calidad y eficiencia a partir de constantes exámenes y evaluaciones; aunado a esto se establecen requerimientos institucionales de capacitación con cursos predeterminados para que sean eficientes en las líneas curriculares preestablecidas. De esta manera, las políticas educativas se traducen en políticas de formación docente y, al mismo tiempo, definen constantemente los procesos de inscripción y de permanencia laboral de las maestras y los maestros en actividad. Así, actualmente la renovación de las plantas docentes de las escuelas, se realiza a través de un esquema abierto, disponible a cualquier profesional que acredite los exámenes de certificación, aunque no cuente con la formación pedagógica previa centrada en el trabajo de enseñanza, por lo que se desvirtúa entre el requerimiento del nivel de escolarización (profesionales diversos), con el de la formación docente (procesos de apropiación de la práctica didáctica-pedagógica). Recordemos que la devastación de las escuelas normales se realizó desde las décadas de 1980 y 1990 en nuestro continente, lo que dio lugar al surgimiento de las Universidades Pedagógicas y a los Institutos Pedagógicos, los cuales no cuentan con formaciones en enseñanza y práctica docente específicas, ni las filiaciones necesarias de carácter comunitario para desarrollar la formación docente inicial y el acompañamiento en la incorporación laboral; aunque han tenido que ir gestando en la práctica propuestas curriculares en la formación de diversos profesionales de la educación, incluyendo en sus perfiles a la formación docente a través de las demandas específicas (véase el caso de la Universidad Pedagógica de Colombia).

Es necesario señalar que este esquema genera, paradójicamente, tanto mayor control en la incorporación de los docentes al servicio, como la implantación de un esquema laboral condicionado a las normas de contratación, de permanencia y continuidad en el trabajo,

desvinculados del soporte económico de los gobiernos, por lo que la docencia en los sistemas públicos de enseñanza se precariza aún más. Así, la formación llamada continua ha sido también un núcleo de ajustes para el control de los contenidos y capacitación para el desarrollo de actividades en asignaturas curriculares.

Nos interesa comprender al sujeto educativo y pedagógico del esquema operante (moderno-colonial-global), el cual, a partir de concepciones y lógicas de pensamiento dominantes, de sus concepciones, contenidos y exigencias prácticas, conducen a una serie de referentes categoriales del pensamiento moderno-colonial en la formación. De ahí que hemos centrado la discusión, por una parte, desde las prácticas epistémicas que puedan romper discursividades únicas y posibles, que reafirman, a su vez, la idea de progreso, aceleración y eficiencia desde una visión universalista y monocultural, como lo implican los currículos escolares y de formación docente. Por otra, interrogarnos sobre las concepciones dualistas que subyacen a este modelo civilizatorio moderno-colonial, centrándonos en la comprensión de un eje nodal como el que implica la concepción de naturaleza frente a la sociedad, que en los currículos aparecen bajo referentes de carácter ecogisista, pero sin una comprensión onto/epistémica sobre la relación Madre Tierra, naturaleza y episteme.

Son cuestiones que impactan los procesos de profundos cambios en las concepciones de conocimiento, aprendizaje e indagación-investigación, hechos que requieren de una deconstrucción a partir del pensamiento descolonizador, pues es necesario configurar horizontes del buen vivir como sentidos de proyectos sociales y políticos, que no sólo son alternos, sino que constituyen una disyuntiva histórico-social crucial para la propia existencia humana. Estamos, pues, ante la necesidad de comprensión de las dimensiones biopolíticas y de las formas de biopoder (Giorgy; Rodriguez, 2009), es decir, de un proyecto-programa de alcance civilizatorio, en tanto no nos encontramos en y de frente solamente a una dimensión ideológica, sino a un parteaguas social en la definición de paradigmas de carácter ontológico sobre el ser, la existencia, la vida, lo humano, lo social y, en consecuencia, a lo educativo.

En este contexto de la discusión, elaboramos, a partir de las metodologías de la sistematización de prácticas y de un trabajo analítico argumentativo, la construcción de lo que hemos denominado como “ejes”, pensados como dispositivos epistémicos que sirven de mediadores descolonizadores (Medina, 2022b), que desarrollamos en el siguiente apartado y a través de los cuales es posible subvertir los órdenes del pensamiento moderno-colonial-global que permean a la formación docente.

Como parte de nuestras aproximaciones en la producción de conocimiento en nuestro proyecto de investigación, utilizamos metodologías de carácter descolonizador a partir de la construcción en debate de dos ejes mediadores fundamentales como dispositivos bioepistémicos potencialmente descolonizadores, elaborados en coautoría activa, como parte de la metodología de la producción horizontal de conocimiento (Corona, 2019), con el fin de desmontar tanto las relaciones de la matriz del pensamiento moderno-colonial como de la “sistematización de experiencias” (Mejía, 2012), ya que hemos desarrollado diferentes propuestas de intervención de formación docente. Como ya mencionamos desde el apartado introductorio, mediante el diálogo horizontal nos centramos en las concepciones de Naturaleza, Madre Tierra, Vida y Buen Vivir, en donde dialogamos desde las coordenadas bio/epistémicas de nuestras propias experiencias, como profesoras, formadoras de docentes, ya sea en colectivos de docencias indígenas, y de la Universidad Pedagógica Nacional de México (UPN-México, s/d); en particular, profundizamos en los aportes de la experiencia del Programa de Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, con sede en Antioquía, Colombia (UDEA, s/d).

Así, las concepciones sobre conocimiento y procesos de investigación para la docencia son producto de los hallazgos en la generación de proyectos y propuestas pedagógicas otras, en comunidad y desde la comunalidad. También como perspectiva crítica, ha sido parte de este continuo construir desde los territorios de nuestras experiencias como docentes, como mujeres, como integrantes de pueblos Embera de Colombia y del pueblo Ngigua (Popoloca) de Puebla (INPI, 2020) y como migrante de segunda generación del pueblo maya de Yucatán, México. Así, en coautoría activa como intelectuales emergentes y que “caminan la palabra”, buscamos aportar referentes para un pensamiento descolonizador. Las experiencias de México frente a las del programa de Madre Tierra en Colombia se enriquecen mutuamente, pero el programa de Madre Tierra resulta no sólo innovador, sino profundamente descolonizador y divergente en la construcción de nuevas y otras epistemologías desde el Pensamiento de la Madre Tierra.

3 Mediaciones descolonizadoras en la formación de docentes desde la concepción bio-céntrica de Madre Tierra: buen vivir, comunalidad, horizontalidad-conocimiento

Como ya lo hemos mencionado, la globalización es un proceso normalizador que produce y reproduce en el mundo contemporáneo las estructuras de la colonialidad del poder,

del saber y del ser (Castro Gómez, 2007). Este modo de vida, pensamiento, conocimiento y ser descalifica las formas propias de explicar, habitar y nombrar el mundo propio, legitimando con ello las formas occidentales de producción de conocimiento y de investigación. Son cuestiones que impactan tanto a los contenidos y formas de enseñanza como a la formación de los docentes, ya que han sido recreados nexos centrales entre los currículos únicos vinculados a la globalización económica y traducidos en demandas y contenidos para que, en la práctica, se configuren en elementos y procesos formativos de los y las enseñantes.

La colonialidad del ser, la colonialidad del saber y la colonialidad del poder (Mignolo, 2010) son estructuras históricas de la matriz de pensamiento moderno, de sus escuelas y, muchas veces, no sólo de sus contenidos, sino de las formas de saber, de poder y de ser que creamos y creemos como válidas desde los procedimientos de formación de las maestras y los maestros. Esta situación muchas veces imposibilita y paraliza las luchas de los movimientos sociales y pedagógicos que buscan maneras *otras* de nombrar, de ser, de conocer a partir de otras epistemes, de hacer política para un buen vivir, de contar la historia y de comprender y relacionarnos con la Madre Tierra. A pesar de ello, existen múltiples acciones y movimientos de docentes que buscan maneras *otras* de nombrar. Sin embargo, estas no son aceptadas por el canon científico, razón por la cual siguen siendo movimientos que, políticamente y paradójicamente, visibilizados, pero bajo prejuicios de clase, género, étnicos, racialización.

Esteretipos son producto de las matrices de pensamiento neocolonial y resultan silenciados por la descalificación de la normatividad imperante que opera bajo dicotomías estructurantes del pensamiento moderno-colonial, como implican las referidas a las concepciones sobre atraso-subdesarrollo frente a las ideas de modernidad-progreso.

En este contexto, se tiene un panorama que permite observar las injusticias – sociales y epistémicas (Santos, 2017) – hacia nuestras propias formas de nombrar, conocer, aprender, enseñar y hacer investigación. Por ello resulta necesario descolonizar la formación de docentes para restituir los valores de los conocimientos producidos a partir de la propia existencia comunitaria de los pueblos.

Dentro de las dicotomías centrales de la matriz moderno-colonial se encuentra la articulación de la idea de progreso asociada a la de moderno y desarrollo (lineal). Éstas conducen a la polaridad de atraso, subdesarrollo y sus progresiones y linealidades, vinculando atraso con pasado y desarrollo con futuro. En consecuencia, se convierten en formas de ordenamiento espacio-temporal de nuestras relaciones inmediatas con y del mundo. Como

educadores en nuestra formación no se cuestionaron estas definiciones, sólo se les otorga la condición de hechos normalizados, los cuales subsisten en nuestras formas de comprender y ordenar al mundo, a la sociedad, a los pueblos. Incluso hasta llegan a la justificación dócilmente aceptada del reparto mundial mismo, sustentado en las geopolíticas de poder, como países y sociedades atrasadas. Nuestros mapas, nuestras historias (como parte de nuestros contenidos de enseñanza), hasta nuestras visiones de los sentidos pedagógicos de nuestro actuar social se ven referidos a esta idea de progreso y desarrollo.

Frente a estas ideas, el cuestionamiento descolonizador se encuentra en las concepciones sobre el desarrollo, por lo que las perspectivas del “buen vivir” (Huanacuni, 2010), como una visión y proyecto actuante, derivan de los modos de vida no sólo comunitarios, sino en lo que hemos denominado como “comunalidad” y encuentran una posibilidad de acción como filosofías políticas que orientan las acciones de movimientos sociales y pedagógicos. Si bien se encuentra la emergencia de esta perspectiva del buen vivir articulada a las luchas de los movimientos indígenas en nuestro continente, se ha gestado una amplia perspectiva de crítica a los procesos de desarrollo capitalista. Como señala Gudyñas:

el campo del buen vivir es que varios de sus componentes se acercan a las críticas del llamado “postdesarrollo”, popularizadas años antes, en especial en espacios académicos. Si bien el buen vivir se conformó independientemente del postdesarrollo, se observan importantes analogías y resonancias entre uno y otro. Es como si compartieran un mismo talante, donde el postdesarrollo contribuyó con sus alertas y críticas a preparar el terreno para el surgimiento del buen vivir. a su vez, el interés en el buen vivir hace resurgir la atención sobre las potencialidades del postdesarrollo como herramienta crítica (Gudynas, 2014, p. 61).

Los encuentros entre las teorías que critican a las concepciones desarrollistas (de carácter académico) con las del “buen vivir” (producto de las luchas de movimientos indígenas) implican una articulación histórico-política de las demandas desde diversos sectores, en donde las lógicas convergen: en las ideas de descolonizar la vida social, económica y, en nuestro caso, los procesos educativos y de formación.

Consideramos las implicaciones de la perspectiva del buen vivir en sus dimensiones onto-epistémicas, es decir, de las concepciones del ser en el mundo y las condiciones de comprensión sobre la vida misma, lo que produce formas de comprender, conocer, interpretar y actuar en el mundo, acciones todas de carácter pedagógico-formativo. Como señala Mejía (2020).

n el horizonte de estos tiempos, en el pensamiento latinoamericano, ha emergido con fuerza propia la mirada sobre el Buen Vivir/Vivir Bien, en el cual se da cuenta de un mundo integral y una unidad entre lo humano y la naturaleza a ser recuperada en cualquier proyecto que se intente construir (Mejía, 2020, 151).

Estas afinidades quedan resonantes con las demandas sociales, entre las críticas al desarrollo-progreso-moderno-colonial, cuyos argumentos centrales son las demandas y necesidades de la defensa de los territorios básicos de existencia, procesos de resistencia situados, que gestan horizontes sociales y políticos que cuestionan las bases no sólo epistémicas, sino ontológicas del propio proyecto histórico de modernidad. Tres elementos hemos sustentado hasta este momento vinculados a las perspectivas contemporáneas de buen Vivir/vivir bien que desarticulan la matriz de pensamiento moderno-colonial y posibilitan la emergencia de un pensamiento descolonizador en la formación docente.

1. El cuestionamiento a la idea de desarrollo y “progreso” infinito y ascendente bajo la dominación y control de los patrones eurocentrados y de definición neocolonial;
2. Las concepciones diferenciadas de colectividad frente a las ideas y concepciones de comunidad y comunalidad y sus implicaciones a las formas de habitar y construir relaciones sociales y políticas;
3. La discusión profunda de las concepciones sobre la relación sociedad-naturaleza, en donde las definiciones de Madre Tierra se requieren comprender y analizar como bases complejas de carácter onto-epistémico, con el fin de generar mediaciones pedagógicas en la formación de docentes a través del reconocimiento de diversas experiencias de vida, sociales y comunitarias en contextos urbanos y rurales frente a la discusión moderno-colonial de la idea de progreso-desarrollo.

Estos tres ejes de reflexividad *onto-epistémica* implican mediaciones político/pedagógicas a partir de su actuar como dispositivos bio-epistemológicos, potencialmente descolonizadores en la formación de profesionales de la Educación y docentes (Medina, 2022b), en el marco de las ausencias que produce precisamente la concepción infinita de progreso (Santos, 2019). En este sentido, explicitaremos los modos de concebir estas tres ideas en el campo de la formación docente, con el fin de indagar y argumentar a través de experiencias concretas y a partir de las voces del actuar descolonizador en procesos formativos concretos y de (re)existencia (Walsh, 2013), es decir, que florecen en las grietas y pueblan de otra manera el mundo.

4 Mediaciones político/pedagógicas. Modos de conocer, injusticia epistémica: concepciones de conocimientos e investigación pedagógica a partir de la comunalidad y horizontalidad

Frente a la injusticia epistémica (Santos, 2019), los y las docentes requerimos de una formación que reconozca la perspectiva de la comunalidad como una posibilidad de re-aprender y construir desde una construcción filosófico-política que se atreve a encarar la colonialidad, desde una postura propia, con planteamientos y razonamientos que se gesta en la comunidad, desde el territorio.

Comunalidad es un concepto vivencial que permite la comprensión integral, total, natural y común de hacer la vida; es un razonamiento lógico natural que se funda en la interdependencia de sus elementos, temporales y espaciales; es la capacidad de los seres vivos que lo conforman; es el ejercicio de la vida; es la forma orgánica que refleja la diversidad contenida en la naturaleza, en una interdependencia integral de los elementos que la componen (Martínez Luna, 2015. p. 100).

La comunalidad, entendida como una concepción de la vida, de la comprensión y la explicación del mundo, la muerte, el conocimiento y la filosofía, ofrece los medios para aproximarse a la construcción de nuevos caminos al entablar un diálogo horizontal para nombrar el mundo desde la perspectiva propia. Significa, al mismo tiempo, una metodología comunal como reto para proporcionar los elementos y comprender de manera histórica, política y epistémica las profundas consecuencias del despojo colonial, el cual ha logrado permear el territorio, la explotación del agua, del suelo, del alimento, de las formas de curar, de las lenguas y del conocimiento. Estos procesos que impulsan el extractivismo económico y, con ello, el extractivismo cognitivo, explotación que se adueña de procesos y de conocimientos.

La comunalidad se manifiesta en los pueblos a través de prácticas culturales que son logradas con la ayuda mutua y la colaboración, las cuales fundamentan otro razonamiento y que, además, permiten que el diálogo horizontal sea una forma de vida, de proceder sin generar jerarquías ni superioridad entre los sujetos. Estas prácticas diarias son valores vividos que no requieren ni están escritas, pero se respetan porque representan la palabra de los sujetos que se respetan. Eso nos conduce a procesos de investigación como una necesidad en la formación docente descolonizadora, en donde: “Es importante escribir el recorrido, para afinar el camino construido, con la finalidad de re-escribir y rectificar nuestra posición histórica” (Smith, 2012).

La formación docente basada en una investigación occidental extractivista conduce, a través de sus investigadores, a creer que se tiene la autoridad de observar, cuestionar e interpretar a las personas (ya sean a los propios docentes, niños, jóvenes, distintos agentes comunitarios) a través de cuestionarios prefabricados o registros de observación, en el mejor de los casos, pues solamente se hacen juicios preestablecidos sin una autocrítica, ni autoconciencia de los procedimientos basados en categorías nuevamente coloniales. Estas observaciones sujetan al sujeto, no en el sentido de atarlo, detenerlo, sino limitando la condición humana, es decir, cosificándolo, pues se convierte en objeto de estudio que no tiene voz ni voluntad, no propone, no piensa, no dialoga.

Ante esta lamentable condición, de una “no humanidad de los sujetos considerados como objetos”, que se sustenta y reproduce desde la matriz colonial, es necesario construir caminos *otros* para la investigación como una forma de romper esquemas para nombrar y explicar el mundo desde lo propio, dialogando y, sobre todo, para construir con los sujetos horizontalmente, sin preferencias ni jerarquías de superioridad, pues la descolonización está basada en la comunalidad.

Resulta fundamental dar cuenta y darnos cuenta del camino que se construye en este recorrido colonial sobre nuestras existencias para poder descolonizarnos, persistiendo en continuar con la lucha de nombrar, desde nuestro pensamiento, los procesos propios, desde las prácticas culturales, sociales y políticas propias (Smith, 2012), las cuales se viven diariamente y son alimentadas y enriquecidas por la comunalidad desde nuestro territorio. Es decir, el suelo que pisamos, desde nuestro trabajo, desde las labores realizadas según indican nuestros calendarios, actividades que llevan a cabo la familia, la sociedad, de todos los sujetos que pisan en suelo, así como el disfrute y el compartir la cosecha del trabajo de quienes pisamos este suelo (Martínez Luna, 2015). Este proceso de construcción permite dignificar el conocimiento propio.

Como ámbito de lucha, la investigación es significativa para los pueblos indígenas, dado que está imbuida en nuestra historia bajo la mirada del imperialismo y la ciencia occidental. Está enmarcada por nuestros intentos de escapar de la penetración y supervisión de esa mirada, mientras que simultáneamente nos reorganizamos y nos reconstruimos como seres humanos indígenas en estados de crisis permanente. La investigación no ha sido neutra en su cosificación del Otro. La cosificación es un proceso de deshumanización (Smith, 2012, p. 69).

Se puede presentar, o bien, se puede percibir el extractivismo en los procedimientos de investigación, pues se ha cosificado a la práctica de los docentes y de los estudiantes, de sus familias y comunidades. Esta cosificación de los sujetos como objetos de estudio tiene múltiples traducciones, como la explotación de los recursos naturales, como el agua, el suelo, las especies de fauna y flora. Del mismo modo, tanto se utiliza el conocimiento local, como se le critica y desvaloriza, se le niega, definiéndolo bajo los cánones científicistas.

En consecuencia, se requiere una formación docente que permita producir y re-conocer la existencia de formas propias de investigar a través del diálogo horizontal (Corona, 2012; 2019), en donde se articulan la horizontalidad y el pensamiento de la comunalidad (Martínez Luna, 2022), ambos los cuales posibilitan la apertura que permite ver y cuestionar a la verticalidad del poder. Sin embargo, la horizontalidad también permite observar el desvanecer del poder, porque ésta promueve la igualdad entre sujetos que dialogan. Gracias a ello se fortalece lo comunal, se comparte, vive y habita el mundo. En este sentido, no hay eje ni centro en el mundo que reproduzca la superioridad. Ser recíproco es compartir, ayudar, cooperar, auxiliar a quien lo necesite, estar con el otro. Este modo de vida permite construir nuevos caminos de razonamiento.

Desde esta opción descolonizadora del ser y sus formas de conocer se generan nuevas prácticas de investigación que permiten que diversas formas de razonamiento y de pensamiento (re)existan, se reconozcan y, lo más importante, se desarrollen en su largo proceso de resistencia social y política. La subversión y emergencia de otros modos de investigar y conocer (Medina, 2022c) se presentan en la profundidad radical que implica el concebir a la Madre Tierra como la propia episteme y conocimiento que guían y producen nuestro método de caminar, andar, enseñar y, por tanto, de coexistir habitando el mundo, propuesta que, a continuación, en el siguiente aparato realizamos.

5 Mediaciones político/pedagógicas. Madre Tierra y buen vivir como perspectivas del conocer-aprender y enseñar en la formación de docentes

Resulta, no solamente necesario, sino urgente considerar la necesidad de incluir en la formación de maestras y maestros reflexiones y contenidos intencionadamente orientados a un nuevo paradigma biocéntrico del cuidado y protección de la vida como proceso y condición de

existencia en todos los seres humanos y no humanos y en sus relaciones interdependientes. De ahí la importancia de que los y las docentes se formen y desarrollen comprendiendo el tránsito entre el paradigma antropocéntrico y el paradigma biocéntrico para que, a través de su práctica docente, puedan tejer (formar-crear-relacionar) la comprensión del buen vivir hasta alcanzar el buen morir. Esto es posible a partir de una descolonización del pensamiento, a través de un profundo trabajo de reflexividad que conlleve a la deconstrucción de los referentes ontoepistémicos en la formación personal, social y pedagógica de los y las docentes. Es por ello que se reconoce que, para avanzar en el buen vivir de las comunidades (desde las escolares hasta las sociales), es necesario comprender, en primer lugar, que la vida del ser humano está relacionada con la vida de la tierra y que, mientras la tierra esté enferma, los seres humanos también lo estarán. Es así que una tarea de los y las docentes en formación es generar propuestas que ayuden a cuidar la vida en todas sus expresiones, emocional, física y espiritual, desde sus espacios de existencia y territorios. Para esto es necesario, como parte de la formación docente, propiciar el diálogo horizontal para poder construir sentidos bio/epistemológicos con y a partir de los saberes y conocimientos ancestrales, interculturales y convencionales. El reposicionar conocimientos y prácticas de culturas originarias en relación a la salud y el cuidado del buen vivir y del buen morir posibilitan una justicia epistémica, pendiente por mucho tiempo en la formación de maestros y maestras.

Es importante reconocer que ciertos apartados de este texto son producto de la experiencia en la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, quien tiene una línea formadora de docentes con énfasis en Salud Comunitaria Intercultural. Desde este programa, la vida es entendida como un tejido, el cual implica no sólo a los humanos, sino también a los animales, plantas, minerales y a la tierra (UDEA, s/d). Con esta mirada se tejen, con el colectivo, procesos formativos con educadores y educadoras para:

- Construir de manera colaborativa relaciones entre el campo de la educación y la salud desde un enfoque bio/epistémico en sus prácticas docentes;
- Propiciar la revaloración crítica de los conocimientos y prácticas propias en salud, afianzando la recreación y sostenibilidad de los saberes y prácticas ancestrales en los contextos comunitario y escolar para el cuidado de la salud colectiva y de la autonomía alimentaria;
- Impulsar la coordinación y los procesos no sólo comunitarios, sino de base comunal en las dinámicas de participación colectiva para la transformación social, en lo referente al reconocimiento y a la apropiación de los derechos y deberes para los pueblos y comunidades

en el Sistema General de Seguridad Social en Salud. Así, un docente en formación comprende y estudia, desde una perspectiva crítica y compleja, las concepciones de salud y enfermedad constituidas por diversos pueblos y colectividades (incluyendo las que aportan la Organización Mundial de la Salud (OMS) y otras políticas públicas en salud), para mejorar el buen vivir y el buen morir en las comunidades;

- Al mismo tiempo, comprende otros procesos, otras maneras de investigar para generar propuestas creativas desde su práctica docente, en el caso de que no existan planes de vida y los proyectos educativos comunitarios, o bien reforzarlos desde una comprensión de la Madre Tierra a partir de la implementación de herramientas para el cuidado de sí y de las comunidades en epidemiología, promoción de la salud, habilidades para la vida desde un enfoque de diálogo ancestral e intercultural.

Debido a la falta de conocimiento sobre los factores sociales y culturales en cuanto a las perspectivas de salud en los contextos específicos, ya sean comunidades rurales, afrodescendientes, urbanas, en condiciones de migración y de los pueblos indígenas, se requiere comprender las barreras culturales que presentan un reto de una interculturalidad crítica y descolonizadora ante las diversidades social y cultural de nuestro continente. Por ejemplo, no existen estos temas en la formación de docentes, además de la mirada colonial hacia la medicina ancestral, por lo que ha habido poco intercambio de conocimientos con la medicina occidental. Son numerosas las enfermedades que se pueden evitar con la supervisión, la dirección adecuada y la reactivación de las medicinas tradicionales.

No sólo las esferas política, social y económica experimentaron el dominio colonial, sino también los campos de la Ciencia y la Medicina. Este paradigma colonialista sigue dominando la producción de conocimiento, la construcción de significados, los universos simbólicos y todas las demás formas de configuración de la subjetividad. Hoy, observamos cómo los factores relacionados tanto con la colonización como con el conflicto armado han reducido significativamente sus tierras, contaminado sus entornos y profanado sus lugares sagrados

Debemos reconocer y aprender de los pueblos indígenas que han luchado contra la adversidad durante cientos de años, lo que dice mucho sobre su resiliencia y capacidad para adaptarse al cambio. Así, las bases del pensamiento se gestan a partir de la comprensión de los métodos a desarrollar, los cuales son parte del conocimiento y observación misma de la naturaleza, de la Madre Tierra y las interrelaciones. El método mismo de conocer e investigar,

de enseñar y aprender resulta de la propia Madre Tierra y sus relaciones; es una formación docente centrada en facilitar la formación para la investigación y producción de conocimientos para la vida desde la vida misma.

6 Reflexiones al cierre, para una apertura... Aportes del pensamiento descolonizador en la formación de docentes

A partir del encuadre analítico que se brinda en este trabajo, resulta urgente comprender los tránsitos históricos de las transformaciones capitalistas y su impacto en las condiciones sociopolíticas de vida en términos tecnológicos de las materialidades de existencia. Nuestras críticas social y educativa, en particular sobre el campo de la formación de docentes y de profesionales de la Educación, deben ser comprendidas en términos de biopolíticas y de las formas de biopoder, ya que la formación de educadores y educadoras es una pieza en el engranaje de las formas de reproducción y transmisión de las concepciones de vida y de las relaciones sociales con la naturaleza, en tanto son referentes fundamentales de un planteamiento onto-epistémico, por lo que se trasciende de lo ideológico a una profunda filosofía política que impacta a otras maneras de concebir a la ciencia, al conocimiento y a la pedagogía.

Teóricos de la pedagogía contemporánea de nuestras geografías, como el maestro Marco Raúl Mejía (2022), a esta formas de bio/política las denomina como periodos de homogeneización a través de concepciones monoculturales y universales vinculadas por etapas de desarrollo del capitalismo en sus referentes industriales, tecnológicos, de producción y continua acumulación, desde las revoluciones industriales hasta la presente conocida como “cuarta revolución industrial”, en donde el capitalismo por despojo (Harvey, 2003) sustentado en el uso de tecnologías bajo la idea de progreso y desarrollo máximo, a pesar del reconocimiento acuciante de la devastación planetaria provocada bajo esta matriz moderno-colonial, continúa imponiendo el modelo del extractivismo y de las formas de desarrollo subsumidas en el propio capital y en la desposesión.

Estos escenarios contemporáneos han sido recreados socialmente a partir de formas de racionalidad que producen ejes y dispositivos epistémicos (Medina, 2022b) en torno a las ideas hegemónicas de progreso y del dominio de la naturaleza (incluyendo a la humana, infantil y de jóvenes) que gestan una reproducción en la que reafirman concepciones que van desde nuestro cuerpo, tanto experimentado físicamente (así comprendemos nuestras corporalidades y, en

consecuencia actuamos), hasta un *corpus* social, una corpo-política, bajo premisas de “universalidad” como parte de un proyecto-programa de carácter moderno-colonial, en la intersección patriarcal, capitalista y colonial; entonces reiteramos que no nos encontramos en una dimensión ideológica solamente, sino en disyuntivas sociales paradigmáticas de carácter onto-epistémico y, por tanto, civilizatorio.

Estas transformaciones del capitalismo global se han apoderado de la escena educativa en todos los países del continente bajo las definiciones de los cánones de “calidad, innovación, inclusividad e interculturalidad, eficiencia, evaluación-certificación”, concepciones que nutren a las políticas educativas y de conocimiento centradas en dichas matrices de pensamiento. En consecuencia, estas políticas se reproducen tanto en las lógicas de pensamiento desde las cuales se forman las y los docentes, como en los contenidos educativos y las metodologías pedagógicas que trabajaran con sus grupos escolares.

Por la importancia en los procesos educativos y pedagógicos es que la formación docente resulta un campo estratégico en disputa, puesto que define las concepciones de construcción de realidad, las visiones de mundo y del estar en el mundo que las y los docentes transmiten y recrean en coproducción con sus alumnos y alumnas en el trabajo cotidiano escolar y social.

Como parte de nuestras investigaciones (previas y en proceso), hemos encontrado la vitalidad de educadores y educadoras que participan de y crean programas educativos y de formación con fuertes sentidos descolonizadores, docentes que provienen o forman parte de diferentes instancias y filiaciones, pues se encuentran los y las que son integrantes de los propios movimientos sociales y pedagógicos en distintas geografías; o bien, aquellas y aquellos docentes que establecen compromisos de trascendencia con sus comunidades y pueblos, por lo que se encuentran centrados en procesos formativos más allá de la oficialidad. También encontramos que, bajo la comprensión de la necesidad del cuidado de la vida y sus vínculos comunitarios, ante las necesidades acuciantes de sobrevivencia originadas del impacto de las políticas económicas que generan desigualdades sociales, se encuentran las y los docentes que, si bien estén permeados y sitiados por las políticas homogeneizadoras, también generan propuestas que gestan una formación docente descolonizadora.

Es necesario reconocer la importancia de la práctica docente y de su función social, pues la condición de enseñanza potencia al sujeto en su configuración crítica y política, por su lugar y territorio de acción, y a la práctica docente que resulta una forma de intervención sobre el

conocimiento, cuyas características implican fuertes consecuencias epistémicas. Así, los y las formadoras de docentes, al gestar procesos críticos y al apropiarse tanto de las demandas del buen vivir como de un horizonte filosófico político para problematizar sus propias prácticas, promueven procesos de construcción de pedagogías críticas y descolonizadoras con una presencia contemporánea en nuestra Latinoamérica. Con sus formas de intervención, como lo hemos reconocido en este artículo, centran su acción en la construcción bio/epistémica del cuidado de la vida, de la construcción de concepciones onto-epistémicas de sus contenidos y procedimientos de enseñanza y, a su vez, se configuran como procesos de otra formación docente. Así, al reconocer a las perspectivas epistémicas de la comunalidad, de la horizontalidad-conocimiento desde la concepción bio-céntrica de Madre Tierra, se ejerce una crítica a las concepciones antropocéntricas, a las de progreso-desarrollo, a las del extractivismo y a las injusticias epistémicas.

La emergencia de las concepciones sobre el “buen vivir” de los movimientos pedagógicos sociales indígenas permean distintos e inéditos espacios y territorios de la memoria, lo que configura procesos ontológicos y de la subversión de las epistemes de sociedades indígenas contemporáneas como utopías y memorias activas.

Reconociendo a la formación de docentes en la construcción de espacios en disputa en el terreno de la educación pública, incorporamos (hacemos cuerpo y experiencia) a los discursos sobre la descolonización, la de/colonialidad e interculturalidad, que posibilitan la mirada crítica sobre la historicidad y la presencia actuante de formas de pensamiento moderno-coloniales que permean nuestras prácticas. Por ello, la propuesta de este trabajo y de los proyectos de investigación que lo sustentan implica potenciar la formación de docentes y de distintos profesionales de la educación a partir de repensar de forma crítica y creativa la perspectiva del “buen vivir” en el contexto ontológico del territorio de las prácticas docentes y de la formación de las y los enseñantes, así como su potencialidad epistémica para pensar, como ya se mencionó, nuevos y urgentes *topos*, es decir, lugares, espacios, territorios de las emergentes contra/pedagogías descolonizadoras (Medina, 2022b).

Nos encontramos en una construcción crítica y permanente de interrogantes sobre: ¿qué formación docente, para qué escuela, para qué personas, para qué sociedad? Y al mismo tiempo: ¿con qué contenidos? a partir de ¿qué lógicas para generar mediaciones sociales y pedagógicas como dispositivos interculturales descolonizadores es posible construir?

Referencias

ÁLVAREZ, C. *et al.* Campañas globales hacia la sostenibilidad y las alfabetizaciones ecopedagógicas. *In:* PETERS, M.; HERAUD, R. (ed.). **Enciclopedia de innovación educativa**. Springer, Singapur, 2019.

CASTRO GÓMEZ, S. Y GROSGOUEL, R. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CORONA BERKIN, S. Y. **Producción horizontal del conocimiento**. México: CALAS, 2019.

CORONA BERKIN, S. Y; KALTMEIER O. **En diálogo**. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales. Editorial Gedisa. Barcelona, España, 2012.

DE SOUSA SANTOS, B. **El fin del imperio cognitivo**. La afirmación de las epistemologías del sur. España: Trotta, 2019.

DE SOUSA SANTOS, B. **Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio**. Madrid: Morata, 2017.

DE SOUSA SANTOS, B.; CUNHA, T. **Economías del Buen vivir**. Contra el desperdicio de las experiencias. España: Akal/Inter pares, 2022.

DELGADO RAMOS, G. (coord.). **Buena vida, buen vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad**, México: UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 2014. Disponible: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170503034423/pdf_1508.pdf.

ESCOBAR, A. **Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia**. Colombia, Ediciones Unaula, 2014.

GIORGI, G. Y; FERMÍN, R. (comp.) **Ensayos sobre biopolítica**. Excesos de vida: Michel Foucault; Gilles Deleuze; Slavoj Žižek, Buenos Aires, Paidós, 2009.

GONZÁLEZ R.; RIVERA L.; GUERRA M. **Anatomía política de la reforma educativa**. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2017. Disponible: <https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/horizontes-educativos/379-anatomia-politica-de-la-reforma-educativa>.

GUDYNAS, E. El postdesarrollo como crítica y el buen vivir como alternativa. *In:* DELGADO RAMOS, G. (coord.), **Buena vida, buen vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad**, p. 61-93, México: UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 2014. Disponible: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170503034423/pdf_1508.pdf.

HARVEY, D. **El nuevo imperialismo**. Madrid: Akal, 2003.

HUANACUNI, F. **Buen Vivir / Vivir Bien**. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andina. Lima, Perú: Coordinadora Andina De Organizaciones Indígenas-CAOI, 2010.

INPI. Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, **Atlas de los Pueblos Indígenas de México Popolocas– Lengua**. México: Gobierno de México, 2020. Disponible: <https://atlas.inpi.gob.mx/popolocas-lengua/>.

MARTÍNEZ LUNA, J. **Conocimiento y comunalidad**. Bajo el Volcán, v. 15, n. 23, p. 99-112, 2015. [fecha de Consulta 25 de agosto de 2022]. Disponible: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28643473006>

MARTÍNEZ LUNA, J. Presentación editorial. *In*: MEDINA MELGAREJO, P. (coord.). **La otra formación docente**. Rutas pedagógicas, formación y resistencia... Compartencias entre México. v. 1. México: UPN, 2022.

MEDINA MELGAREJO, P. **Análisis político/epistémico de dispositivos pedagógicos descolonizadores**. Geo/pedagogías sonoras: como propuesta y necesidad frente al contexto pandémico. Proyecto de investigación en proceso, Área académica 5. México: UPN, 2022b.

MEDINA MELGAREJO, P. **Otras maneras de investigar en educación: descolonizar el camino**. Teoría social en América Latina, tránsitos y resonancias. México: UPN, 2022c.

MEDINA MELGAREJO, P. **Pedagogías del sur en movimiento**. Nuevos caminos en investigación. Universidad Veracruzana, 2019.

MEDINA MELGAREJO, P. **Retos epistémicos para descolonizar la pedagogía y la investigación**. Nuevos espacios de aprendizaje en la formación docente y de profesionales de la educación –territorios de esperanza –. Proyecto de investigación en proceso, Área académica 5. México: UPN, 2019-2022a.

MEJÍA, M. **Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América Tomo III**. Colombia: Desde abajo, 2020.

MEJÍA, M. La formación de educadores y educadoras, una crisis tan profunda como la de la sociedad. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro. v. 32, n. 65, 2022. Disponible: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/16639>.

MEJÍA, M. **Sistematización (Una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos)**. Bolivia: Ministerio de Educación Viceministerio de Educación Alternativa y Especial, 2012.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica**. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones Signo, 2010.

RESTREPO, E.; ROJAS, A. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Cauca, Colombia: Editorial Universidad del Cauca, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Maestría de Estudios Culturales, Universidad Javeriana, 2010.

SMITH TUHIWAY, L. **A descolonizar las metodologías**. Investigación y pueblos indígenas. Santiago, Chile: LOM Ediciones, 2012.

TAPIA, N. El diálogo de saberes y la investigación participativa revalorizadora. *In:* DELGADO, F.; RIST, S (ed.). **Ciencias, diálogo de saberes y la transdisciplinariedad.** p. 89-118. La Paz, Bolivia: Agruco, 2016.

UDEA. **Universidad de Antioquia, Licenciatura en pedagogía de la madre tierra.** Colombia. s/d. Disponible: <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/educacion/oferta-pregrado/licenciatura-pedagogia-madre-tierra>.

UPN-México. **Universidad Pedagógica Nacional-México.** s/d. Disponible: <https://upn.mx/>.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales:** Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo 1. Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

Enviado em: 03/10/2023

Aprovado em: 06/10/2023