

6



Aportaciones interseccionales de las pedagogías feministas y decoloniales a la pedagogía crítica de Freire. El giro decolonial en bell hooks y Catherine Walsh

Intersectional contributions of feminist and decolonial pedagogies to Freire's critical pedagogy. The decolonial turn in bell hooks and Catherine Walsh

Silvia Martínez Cano*

DOI: 10.5944/reec.49.2026.44906

Recibido: **16 de marzo de 2025**
Aceptado: **11 de junio de 2025**

*SILVIA MARTÍNEZ CANO: es doctora en Educación (UCM), Máster en Artes Visuales y Educación por la Universidad de Barcelona, Conservadora y Restauradora de Bienes Culturales (BBAA, UCM). Investiga en pedagogías fronterizas e interseccionales, poniendo en relación teoría de la educación, estudios visuales y culturales, pedagogía social y estudios de género. Es profesora en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense y es investigadora principal del grupo de investigación Cultura cívica y Políticas Educativas y coordinadora del seminario Intersecciones entre espacio, tiempo y corporeidad en la educación. Una reflexión sobre el aprendizaje corporeizado en la educación de la Facultad de Educación en la Universidad Complutense de Madrid. Es artista multidisciplinar (www.silviamartinezcano.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6845-1209>. **Datos de contacto:** E-mail: silviamcano@ucm.es

Resumen

El aumento de la reflexión sobre la pedagogía de Freire en los estudios actuales nos invita a preguntarnos si su propuesta fue suficientemente profunda como para servir de tránsito entre la educación de la modernidad y la educación de la pluralidad poscolonial. En este texto pretendemos valorar la significatividad de la pedagogía de Freire para la época de la pluralidad a partir de la recepción crítica que harán de ella las pedagogías feministas y decoloniales. Primero analizaremos la recepción crítica que dialoga con distintos elementos de la pedagogía crítica de Freire y después examinaremos las aportaciones que las pedagogías feministas y decoloniales, propias del tiempo de la pluralidad, añaden a la pedagogía crítica, enriqueciendo con ello la pedagogía actual. Estas dos familias pedagógicas comparten un enfoque interseccional de abordaje de la educación, que afecta a la recepción y debate sobre la pedagogía crítica. Dada la diversidad de estas propuestas pedagógicas concretaremos nuestro análisis en dos pedagogías situadas, esto es, las propuestas de bell hooks y de Catherine Walsh.

Palabras clave: pedagogía crítica, interseccionalidad; pedagogías feministas; pedagogías decoloniales; interculturalidad; bell hooks; Catherine Walsh.

Abstract

The increase in reflection on Freire's pedagogy in current studies invites us to ask ourselves whether his proposal was sufficiently profound to serve as a transition between the education of modernity and the education of postcolonial plurality. In this text we intend to assess the significance of Freire's pedagogy for the era of plurality based on the critical reception that feminist and decolonial pedagogies will make of it. We will first analyse the critical reception that dialogues with different elements of Freire's critical pedagogy and then we will examine the contributions that feminist and decolonial pedagogies, typical of the time of plurality, add to critical pedagogy and enrich current pedagogy. These two pedagogical families share an intersectional approach to education, which affects the reception and critique of critical pedagogy. Given the diversity of these pedagogical proposals, we will focus our analysis on two situated pedagogies, namely the proposals of bell hooks and Catherine Walsh.

Keywords: critical pedagogy, intersectionality; feminist pedagogies; decolonial pedagogies; interculturality; bell hooks; Catherine Walsh.

1. Introducción

En la actual producción académica podemos apreciar un incremento de la reflexión sobre el pensamiento de Paulo Freire. Este incremento puede estar provocado, a nuestro modo de ver, por dos causas. La primera se relaciona con la situación geopolítica y cultural mundial y la posición de las instituciones educativas en el marco polarizado de las actuales democracias (Giroux, 2016, p. 297). La segunda razón tiene que ver con la condición teórico-práctica de la educación, es decir, la tensión que se produce en el acto educativo entre la reflexión y la técnica, entre las emociones y los procesos de elaboración cognitivos, y entre lo personal y lo comunitario (Apple, 2016, p. 279).

La pedagogía crítica de Freire se cimentó en situar en el centro la tarea de orientar el futuro de los estudiantes y de sus sociedades hacia un mundo socialmente justo, un mundo en el que hubiera espacio para la posibilidad de conjugar los valores de la razón, la libertad y la igualdad, motivos que dignifican la vida y esta puede ser vivida. Dicha propuesta se recibió en otros lugares y comunidades pedagógicas de muchas formas. Se recibió, en los años 80 y 90 del siglo XX, como alternativa a la progresiva tecnificación y burocratización de la educación, que relegaba los aspectos relacionales y críticos de la educación a un segundo plano (Giroux & Flecha 1994). También se calificó su propuesta de idealista, subjetiva y reformista (Kohan 2021), y se criticó que defendía una universalidad del método que todavía estaba sostenido por una perspectiva occidental de lo educativo y que dejaba entrever una contradicción entre los presupuestos de su pedagogía problematizadora y el contexto socioeconómico e histórico de otros países donde se aplicaba su método. Es conocida, igualmente, la crítica de bastantes académicas sobre el uso de un lenguaje androcéntrico.

La extensa recepción, tanto acogiendo su propuesta como rechazándola, nos lleva a intuir que su propuesta es suficientemente profunda como para no dejar indiferente a ningún sector de la educación. Asimismo, si observamos el contexto en que se produjo y fue recibida podemos advertir que hizo de «bisagra» entre la educación de la modernidad y la educación de la pluralidad –en un principio llamada educación posmoderna– que todavía hoy se está fraguando.

Así, pretendemos en este texto valorar la pertinencia de la descripción de la propuesta de Freire como transición a la época de la pluralidad a partir de la recepción crítica que de esta realizan las pedagogías feministas y decoloniales. Lo haremos concretando esa recepción en las propuestas de bell hooks y Catherine Walsh. Se ha elegido estas dos autoras por la relevancia académica de sus propuestas en los ámbitos de investigación a los que pertenecen, así como por la diferencia en sus puntos de partida culturales, sociales y políticos: la primera situada desde el contexto racializado estadounidense y la segunda radicada en el contexto intercultural ecuatoriano). Primero, a partir de un análisis textual de los autores críticos con Freire, analizaremos la recepción que dialoga con distintos elementos de la pedagogía crítica de Freire. Después examinaremos las aportaciones que las pedagogías feministas y decoloniales añaden a la pedagogía crítica. Pretendemos así señalar qué queda superado de la pedagogía de Freire, qué aportaciones feministas y decoloniales enriquecen el análisis crítico de la pedagogía y cuáles son aquellos elementos pedagógicos novedosos que nos orientan hacia los modelos epistemológicos de la época de la pluralidad.

2. Recepción y aportación de la pedagogía crítica de Freire en el amplio mapa de la pos/decolonialidad

Para situar el contexto donde emerge la pedagogía crítica de Freire y su presencia como una de las «bisagras» entre la educación moderna y la educación de la pluralidad, necesitamos entender el contexto de tránsito que se da entre los años 60 del siglo XX y los años 10 del presente siglo (Marchesi, 2019). La modernidad se caracteriza por cuatro fenómenos: el pensamiento epopéyico protagonizado por el mito del progreso, el desarrollo de la ciencia y la tecnología, el nacimiento del capitalismo y la expansión del eurocentrismo a través del colonialismo (Giroux & Flecha, 1994). Pero, además, la modernidad tiene, como afirma Walter Mignolo, dos caras –de la misma moneda– que son la Ilustración y colonialismo (Mignolo, 2005; 2015). La narrativa moderna colonialista subrayó la importancia de la filosofía y las ciencias sociales al tiempo que las ciencias experimentales y la tecnología se configuraban como instrumentos del progreso y del perfeccionamiento humano en la búsqueda de la libertad y la democracia.

En este contexto moderno y universalista debemos comprender la epistemología de Freire y su comprensión de la pedagogía como cauce de liberación del oprimido y del opresor (Freire, 1982). Se trata de una comprensión del mundo y de la pedagogía con intención universalista pensada como un proyecto utópico que dinamiza, enriquece y mejora el desarrollo humano (Webb, 2010). Su pedagogía es, por tanto, espera moderna impaciente que quiere materializarse en situaciones de dignidad y justicia.

Para Freire la educación es siempre acción política, en el sentido estricto del término, pues el ser humano ontológicamente es un ser político, social y cultural. Por ello, propone una alternativa a la educación bancaria, aquella que convierte al educando en un objeto pasivo, reproductivo y alienado (1982), y lo hace problematizando el lugar donde se justifican las relaciones de dominación y desigualdad social, económica y política. De esta manera sugiere una pedagogía que busca transformar la realidad socioeducativa del sujeto sumergido en este contexto de dominación (1992). Su propuesta pedagógica, proyecto situado en la frontera entre la política, la pedagogía y la teología, es culmen del proceso de la modernidad, enraizado en la capacidad de las personas de conmovirse ante el sufrimiento de otros e intervenir para eliminar las causas de tal sufrimiento, es decir, la materialización de las ideas de la democracia (Giroux & Flecha, 1994).

Esta pedagogía radical y positiva surge en el momento de tránsito hacia la época de la pluralidad, los años 60 y 70 del siglo XX (Marchesi, 2019), aunque en un primer momento la conocimos como la época posmoderna (Vatimo *et al.*, 1990; Giroux & Flecha, 1994). La pluralidad se caracteriza por tres giros que se consolidan a finales de siglo: el «giro lingüístico-filosófico», el «giro socioeconómico» y el giro «cultural-artístico». El primero, el «giro lingüístico-filosófico», repiensa las narrativas que explican el mundo cuestionando la construcción progresiva de la historia y su interpretación. La influencia de la escuela de Frankfurt y la teoría crítica es aquí decisiva para señalar la diversidad de creencias y hermenéuticas que construyen el mundo, no siempre sometiéndose a significados fijos, metafísicos y/o universales (Habermas, 1993). El «giro económico» se consolida a través de la economía de mercado que encuentra su estabilización y expansión en la caída de los regímenes comunistas simbolizados por la caída del muro de Berlín (Rorty, 1996). El «giro cultural-artístico» incide en la diversidad de lenguajes y de

formas de comunicación y en protagonismo de lo sensorial y las artes en la comunicación (Arnheim 2007[1986]; Eisner 1994).

El resultado de estos giros será un contexto intercultural global y plural, en el que la pedagogía se siente interpelada por relaciones complejas de poder y saber. En este contexto surgen teorías que inciden en señalar los límites del paradigma de la modernidad y cómo el poder se manifiesta de formas distintas en el cuerpo, la cultura, la historia, el espacio, la tierra, etc. Con ello dejan emerger aquellos sesgos de desigualdad que se mantienen arraigados en la cultura patriarcal y colonial de la modernidad y que levantan «fronteras [que] están diseñadas para definir los lugares que son seguros y los que no lo son, para distinguir el ‘nosotros’ del ‘ellos’» (Anzaldúa 2016[1987], p. 42). Estos sesgos se manifiestan en el modelo político, económico y cultural imperialista que deriva de los movimientos de conquista y expansión de Europa hacia otras geografías. En este sentido, la crítica vincula estrechamente a la modernidad, la colonialidad y la dominación patriarcal, pues la modernidad defiende el relato patriarcal y jerárquico que ordena la realidad del mundo en dualidades: blanco/negro, europeo/otro, hombre/mujer, amo/esclavo, colonizador/subalterno.

Así, teorías feministas y teorías pos/decoloniales¹ surgen como teorías críticas y al mismo tiempo, dialogan sobre la complejidad de las categorías que comparten e inciden en la cultura, justificando el modelo patriarcal e imperialista y su imaginario, y en la práctica cultural, política y económica.

Freire, que consolidó su pedagogía de la liberación en la segunda parte del siglo XX, no va a participar de los giros de los que surge el contexto plural y poscolonial, pero sus ideas pedagógicas y la crítica se van a recibir y a formar parte del «humus» de una renovación del pensamiento pedagógico que, de la mano de otras disciplinas, va a abordar de nuevo aspectos decisorios en la teoría de la educación: el qué, el para qué, la relación entre educador y educando y la construcción del conocimiento.

El pedagogo aporta tres aspectos que serán los fundamentos de las pedagogías feministas decoloniales (Freire, 1982). El primer aspecto es la crítica al modelo pedagógico bancario que colabora haciendo de la educación un mecanismo de opresión y colonizando el saber al identificar saberes europeos con universalidad. Su relato esperanzado transmite a otros pedagogos la idea de que no habrá posibilidades reales de educar si el acto educativo no está enmarcado en y para la libertad. El segundo aspecto es la recuperación de la pregunta y la crítica, a través de la pedagogía problematizadora (1982). Freire subraya la condición ontológica del ser humano como «ser inacabado», un ser que se va haciendo en cada situación, en cada interrogante y en cada experiencia (Freire, 1992). Esto permite a las teorías feministas poscoloniales acoger la tensión de la pregunta como forma de conocimiento y diálogo entre diferentes, aspecto del que surgirán las teorías interculturales (Walsh, 2007; 2012; 2013; 2023); y el tercer aspecto es la importancia de la epistemología de las pedagogías feministas decoloniales como parteras de conocimientos situados e interculturales. La centralidad de la dialogicidad en la propuesta de Freire permite el encuentro con el otro y su reconocimiento (1982).

¹ Nótese aquí la diferencia entre poscolonial y de(s)colonial. *Poscolonialidad* se suele usar para señalar los discursos de las periferias marginales en la época que comienza después de la modernidad imperialista/colonialista, mientras que lo *decolonial* se centra más en las acciones y estrategias que permiten prácticas desconstructivas que generan relaciones nuevas y no duales, sino interrelaciones que atienden a la diversidad. Estas categorías no son, sin embargo, estancas, y los teóricos poscoloniales también proponen estrategias de decolonización. Nosotros utilizaremos en este artículo decolonialidad, término que utiliza Catherine Walsh en sus propuestas.

En este sentido, la educación asume la solidaridad y la justicia como formas de amor y esperanza, pues defienden (en este lenguaje moderno de «lucha») lo más preciado del ser humano: su vida. Las pedagogías críticas posteriores acogerán el reconocimiento y la ética de la solidaridad como clave para responder a la pluralidad.

Por otro lado, Freire será criticado por su excesiva confianza en el relato universalista, patriarcal y europeizante, especialmente en algunos aspectos. En primer lugar, Freire fundamenta su propuesta dialógica en la tensión entre oprimido y opresor, propio de un relato marxista enmarcado en la lucha de un determinado grupo social oprimido que, debe realizar un proceso colectivo de liberación, de todos y para todos (Freire, 1992; Gasparello, 2013; Kohan, 2020). Sin embargo, la complejidad de la pluralidad rompe con la dualidad oprimido/opresor (Bolo, 2019), y choca con el presupuesto de un ejercicio supuestamente bondadoso de la democracia de las minorías.

Freire va a matizar con el tiempo esta tensión ampliando la acción dialógica en el acto educativo desde los principios de la humildad y la esperanza y sus posibilidades de liberación y democratización (1997). Esta matización será la que acogerán las pedagogías críticas de la pluralidad para reelaborar el concepto de reconocimiento, pero partiendo de la diferencia y no de la igualdad. Estas pedagogías no buscan una universalidad, sino un conocimiento situado y en permanente diálogo. Asimismo, no se busca un enfrentamiento Sur-Norte –en el sentido que da a estas palabras Walter Mignolo–, entendiendo que las condiciones de opresión se encuentran en distintos lugares del mundo bajo formas singulares, sino que buscan proponer nuevas epistemologías en las relaciones pedagógicas Sur-Sur, para resistir la colonialidad de los imperios de la pluralidad que todavía impone algunos ámbitos de la antigua metrópoli. En este sentido se habla de una (de) colonización (Souza Santos & Meneses, 2014; Mignolo, 2003) que no trata de rechazar los saberes que se ofrecen desde el Norte, sino de reafirmar otras formas de pensar y vivir, y otras maneras de concebir el saber y construir epistemologías alternativas.

Además, Freire fue muy criticado en los años 80 por su forma de abordar en Pedagogía del oprimido el sujeto protagonista. Son conocidas las críticas realizadas por mujeres académicas sobre la ausencia de la perspectiva de género en sus escritos. Fueron críticas muy tempranas, la primera vez se dio nada más publicarse *Pedagogía del oprimido* en Estados Unidos en 1971, y que Freire relata, agradecido, en Pedagogía de la esperanza (1992): «en la lengua machista que usaba, percibí la mentira o la ocultación de la verdad» (Freire, 1992). Las teóricas se centraron en analizar por qué Freire no utilizó el lenguaje inclusivo y qué consecuencias tuvo esta elección en su propia propuesta. En este sentido el feminismo interseccional de las mujeres intelectuales negras contribuyó a identificar las contradicciones en movimientos intencionalmente liberadores, y como establecer puentes dialécticos para reparar estos sesgos (Pontes-Saraiva & Nascimento, 2022).

A la par, Freire ha sido acusado en distintos momentos de vaciar el papel del docente y cuestionar su autoridad (Kohan, 2021), a pesar de que él mismo puso en cuestión la relación desigual y bancaria entre docente y discente (Freire, 1992; 1994), y afirmó que esa relación debía ser analizada y reconstruida a partir de la capacidad del docente de provocar espacios de análisis y valoración de los contenidos que se enseñan. Y al mismo tiempo, reconoce los saberes del alumnado, sus significados y sus posiciones, estimulando discursos diferentes y diferenciados. Algunas posturas decoloniales critican que la «vocación ontológica» del ser humano en la cual Freire sostiene la presencia movilizadora del docente puede ser tan solo un «estar» sin que se produzca de verdad un proceso educativo (Giuliano, 2018). Señalan una cierta idealización de la dialéctica

socrática, así como la presencia de un mesianismo educativo basado en una praxis poco realista (Kohan, 2021).

Otra de las críticas más contemporáneas al pensamiento freireano hacen notar que la pedagogía de la liberación se centra en exceso en una dialéctica entre vidas inteligentes que se enseñan y aprenden juntas al encontrarse. La ausencia de una reflexión sobre la implicación del cuerpo y la sensibilidad en los procesos educativos llama especialmente la atención. No es solo la racionalidad, y el diálogo que esta desencadena, la que debe contribuir a la educación, sino que todo el cuerpo en su integridad, percepción, sentidos, esquema corporal, emociones y sentimientos contribuyen a un reconocimiento de la vida mismas como don singular –la vida como valor educativo–, y contribuye a construir un modo horizontal de poder en las relaciones y a mitigar las jerarquías que se imponen en las prácticas educativas modernas patriarcales (Kohan, 2020). La ausencia del concepto de cuidado en su propuesta pedagógica eminentemente ético-política hace que no sea suficiente el fortalecimiento del diálogo y la conciencia crítica, sino que urge, al mismo tiempo, alimentar la esperanza para emprender el camino hacia el cambio social. La presencia de los cuidados acompaña y sostiene los procesos de liberación de la persona, favoreciendo una cultura feminista y solidaria que sustenta las relaciones sociales de colaboración y justicia. Es decir, la presencia de los cuerpos vulnerables en el acto educativo permite redefinir el amor en la complejidad e interacción de los lenguajes educativos del cuerpo. El aprendizaje crítico se encarna en la provocación, el afecto, el reconocimiento, el respeto, la confianza y el compromiso (hooks, 2021), así como una comunicación abierta y honesta capaz de aprehender críticamente el amor y traducirlo en un lenguaje para la liberación y realización de las personas (hooks, 2022[2010]).

Las pedagogías feministas interseccionales y decoloniales han visto, sin embargo, en la propuesta de Freire algunos de estos aspectos, releídos desde una crítica feminista y decolonial, superan al propio Freire y se expanden en el contexto de la pluralidad (Weiler, 1991; Kohan, 2020). De la gran diversidad de abordajes que ofrecen estas familias pedagógicas, nos centraremos en dos que están, creemos, directamente relacionados con los aportes y la crítica a Freire y que ya hemos ido anunciando: las pedagogías feministas, y dentro de ellas las interseccionales, y las pedagogías decoloniales, y dentro de ellas las interculturales. Ambas familias pedagógicas tienen en común el abordaje interseccional de la teoría y la práctica educativa. El concepto de interseccionalidad se incorporó rápidamente como una clave fundamental de la crítica a la teoría feminista blanca y occidental (Crenshaw, 1989), en las teorías feministas negras de los años 80. Esta noción pone de manifiesto las diversas formas de discriminación en las que influyen la etnicidad/raza y el género (Hill & Bilge, 2019; Crenshaw, 1991). Cuando se aplicaba el entrecruzamiento de distintos ejes de discriminación en el ámbito académico, el análisis que surgía de la investigación resultaba más matizado y fundamentado, mostrando la complejidad del fenómeno de la discriminación. Las teóricas negras comenzaron usando tres categorías que se intersectaban: género, etnicidad/raza y clase. Con el tiempo se han ido interseccionando con otras categorías (cuerpo, edad, discapacidad, etc.) que enriquecen los análisis sociales y contribuyen a una reflexión feminista más compleja y compacta.

La interseccionalidad se puede comprender como metodología de análisis, pero también como epistemología, es decir, como punto de partida para desentrañar la estructura de la realidad, sus desigualdades y violencias. Las convergencias semánticas del concepto de interseccionalidad con otras nociones como *urdimbre* en María Lugones (2008), *matrices* en Patricia Hill Collins y Sirma Bilge (2019) o *ensamblajes* en Jabir

Puar (2012), permiten el marco epistemológico suficiente para generar un espacio de discusión académica y social implicando a la pedagogía de forma más integral, que se beneficia de una mirada más compleja sobre la educación y sus protagonistas en un contexto multicultural e intercultural.

Por lo tanto, aunque a continuación tratemos por separado dos propuestas pedagógicas interseccionales, en realidad existen «entramadas» en su epistemología. Ambas son una respuesta situada a la pedagogía actual por lo que tienen deseos de universalidad, al tiempo que se apoyan mutuamente en su «locabilidad». Veamos brevemente algunos rasgos de cada familia pedagógica.

3. Aportaciones de las pedagogías feministas interseccionales a la pluralidad. La mirada de bell hooks

Las pedagogías feministas surgen como consecuencia de la expansión de los feminismos hacia otras disciplinas, entre ellas, la teoría y práctica de la Educación. Esta confluencia se ve reforzada por el cuestionamiento sobre el lugar que ocupan las mujeres cuando estas comienzan a acceder a los estudios superiores en la década de los sesenta (Baez y Sardi, 2024, p. 13). Las pedagogías feministas se pueden entender como discursos que problematizan las dimensiones educativas del cómo (metodologías), dónde (espacios), qué (epistemologías y competencias) y quiénes (subjetividades y agencias) desde una perspectiva de género, señalando las desigualdades entre hombres y mujeres y proponiendo alternativas equitativas. Realiza una crítica al sistema educativo y articula nuevos paradigmas educativos, que promulgan prácticas pedagógicas comprometidas con la mitigación del sexismo, el racismo, el capacitismo, el clasismo y el adultocentrismo, entre otros. Así, la teórica, feminista y activista bell hooks la define como una «pedagogía radical» que es el resultado de la «interacción mutuamente iluminadora de pedagogías anticoloniales, críticas y feministas» (2020[1994], p. 10). De esta manera, las pedagogías feministas pueden ser pensadas más allá de la escuela «haciéndose hincapié en la forma de producirse el conocimiento y la experiencia marcados por el género» (Gore, 1996, p. 46).

El enfoque interseccional se integra en la perspectiva feminista identificando aquellas propuestas pedagógicas feministas que abordan las desigualdades sociales y las relaciones de poder que se producen en la educación desde un enfoque complejo. Este enfoque abarca una amplia gama de debates críticos feministas como la etnicidad, la de/colonialidad, la diferencia identitaria, la disidencia sexual o la construcción del conocimiento, entre otros, que permiten resistir la despolitización y (neo)liberalización de las demandas feministas (Troncoso *et al.*, 2019). En este sentido, la cercanía de algunas de ellas a las propuestas de Freire ha sido muy significativa.

En bell hooks (1952-2021) encontramos una interlocutora de Freire. La teórica afroamericana participó en los debates en torno al lenguaje machista de la pedagogía crítica con el famoso texto de *Ain't I a Woman?: Black Women and Feminism* (1981). Posteriormente la autora desarrolló este texto a modo de diálogo intelectual con Freire en un capítulo de su libro *Enseñando a transgredir* (2020[1994], pp. 67-80). Para hooks la narrativa de Freire aporta «lenguaje» (p. 66) pero al tiempo la teórica critica el sexismo presente no solo en el lenguaje freiriano sino en la forma de construcción que él y otros intelectuales y pensadores críticos de geografías colonizadas (Fanon, Memmi,

etc.) construyen el paradigma falocéntrico de la liberación (p. 71). La autora afirma que se puede superar esta contradicción: «piénsese la obra como agua con un poco de suciedad. Cuando estás sedienta, el orgullo no te impide retirar la suciedad y saciar tu sed con el agua» (p. 72). A partir de este posicionamiento, hooks desarrolla una pedagogía crítica atravesada por tres aspectos: la aportación de conocimientos contrahegemónicos, la construcción del conocimiento colectivo y la relación entre la teoría y práctica a través del amor (Pontes-Saraiva & Borges, 2022).

El primero aspecto tiene que ver con la aportación de conocimientos contrahegemónicos que desafían el currículo oficial y desafía las relaciones de poder que justifican la ausencia de determinados contenidos y las subyugaciones de unas interpretaciones bajo otras sobre la realidad (hooks, 2024[2003]). Se trata por tanto de una pedagogía radical en cuanto que se expresa en una práctica liberadora que cultiva el intelecto y el corazón para resistir a una educación profundamente colonial y blanca. Esta resistencia la realiza a través del cuestionamiento de las prácticas autoritarias de la educación tradicional. Por eso mismo es una pedagogía narrativa, pues a través de la etnografía y con un lenguaje visceral, sencillo y lleno de experiencias personales, produce un diálogo reflexivo entre la teoría y la práctica que pasa de forma fluida de una a la otra y viceversa. El aula es, por tanto, un espacio de formación de subjetividades en resistencia, que reclaman la humanidad tanto de estudiantes como de docentes. En este sentido el legado de Freire se amplía, complejiza y expande a otros contextos y situaciones de opresión cruzados por factores múltiples. Para hooks la pedagogía liberadora va más allá de un discurso de víctimas y, arriesga al exponerse a ser cuestionados en nuestra propia identidad, es decir, examinar críticamente nuestro yo dominante. Hooks dirige el pensamiento crítico hacia el interior, y con ello, dota al modelo freiriano de una dinámica bidireccional externa (las estructuras) e interna (la persona) que busca que la enseñanza/aprendizaje sea transformadora, mirando críticamente hacia adentro, es decir, trabajando para dismantelar nuestras íntimas formas de pensar, actuar y sentir que refuerzan la dominación.

El segundo aspecto de su propuesta pedagógica es la comprensión de la construcción del conocimiento como un espacio coral de voces y experiencias donde docentes y estudiantes participan en dicha construcción. Es en este aspecto donde la presencia del feminismo en la pedagogía es fundamental (hooks 2022[2010]), ya que lo entiende como una práctica educativa emancipatoria, porque el feminismo es un estilo de vida que busca derrumbar las estructuras sexistas, racistas e imperialistas que defienden posiciones de privilegio u opresión. El aula no es un espacio neutro, armónico o protegido, sino un espacio donde las personas que enseñan y aprenden se exponen al disenso, la crítica y el conflicto (hooks 2022[2010]). El conocimiento y su aprendizaje, según la afroamericana, surge al incomodar a estudiantes y docentes, cuando el docente introduce otras formas marginalizadas de ver el mundo, por lo que el conflicto es cauce de diálogo y aprendizaje (hooks, 2020 [1994]).

hooks nos invita a pensar desde las márgenes (hooks, 2021), pues estos son lugares de descolonización de la mente y los cuerpos, un espacio de lucha antirracista y antisexista que proviene de la experiencia de la invisibilización y la discriminación. Aquí es donde hooks se separa de Freire. Mientras que la dialógica crítica de Freire es el punto de partida de la educación liberadora pues introduce la necesidad de cuestionar el discurso unilateral de la cultura dominante, para hooks, docentes y estudiantes no entran al diálogo únicamente con su capacidad intelectual, sino también con los cuerpos y los espíritus que se encuentran atravesados por necesidades particulares. Para la teórica no tiene sentido la

dinámica dialógica si no está orientada a la sanación: la educación como práctica de la libertad es práctica de justicia y práctica sanadora. Esto quiere decir que «la educación trata de la sanación y la integridad. Se trata de empoderamiento, liberación, trascendencia, de cómo renovar la vitalidad de la vida. Se trata de encontrarnos y reivindicar nuestro lugar en el mundo» (Palmer citado por hooks, 2024[2003], p. 194).

Esta articulación comunitaria entre reconocimiento de la pluralidad de voces, integralidad, diálogo y responsabilidad colectiva configura el proceso de aprendizaje. Hooks denomina a estos procesos *pedagogía comprometida* (hooks, 2020[1994]) y es mucho más exigente que la pedagogía crítica o feminista porque se compromete con la construcción de conocimiento sino al tiempo que se vincula a la práctica del cuidado y la búsqueda de bienestar: «los profesores deben comprometerse activamente con un proceso de autorrealización que promueva bienestar para poder enseñar de una manera que infunda poderío a las y los estudiantes» (hooks, 2020[1994], p. 37). Así, aquellos que llegan dañados pueden encontrar en el aula un espacio de seguridad –que no de neutralidad, sino de afectación– donde no se niega su vulnerabilidad y se les permite serenar su espíritu al conectar lo que aprenden con sus experiencias de vida (hooks, 2020 [1994]).

De este modo, el tercer aspecto es la estrecha relación de teoría y práctica. En conocimiento solo se puede enseñar a través de prácticas vinculadas al cuidado, el afecto y la espiritualidad. En este sentido el amor es la forma de relación –y con ello revoluciona la pedagogía de la pregunta de Freire–, al completar la incógnita y la incertidumbre de la pregunta con la praxis de la acogida y el amor (Bello, 2022): «el aula amorosa es aquella donde el alumnado aprende, tanto por la presencia como por la práctica del profesor, que el intercambio crítico puede ocurrir sin disminuir el espíritu de nadie, que el conflicto puede resolverse de manera constructiva. Este proceso no será necesariamente sencillo» (hooks, 2024[2003], pp.152-153).

Las emociones tendrán un papel fundamental en este proceso (hooks, 2022[2010]; 2024[2003]). En vez de educar a los estudiantes para que toleren la incertidumbre de la precarización y el conformismo liberal, hooks defiende que existe un poder político y pedagógico en las emociones porque alientan procesos de resistencia ante las dominaciones interseccionales de género, raza, clase y sexualidad. Lo llamará *praxis emocional crítica*, pues mientras que la pedagogía crítica se interesa por el lugar de las emociones en la lucha política, la *praxis emocional crítica* reconoce que necesitamos sanar las heridas de la dominación al mismo tiempo que se enfrentan las ideologías que deshumanizan a los estudiantes que pertenecen a grupos oprimidos (Bello, 2022).

Al observar estos elementos en conjunto vemos que hooks no separa la teoría de la práctica, ni las emociones de las estructuras sociales. Por el contrario, invita a transformar los valores personales, los afectos y las narrativas de uno mismo para transgredir los discursos patriarcales y sus representaciones racistas, clasistas y sexistas que destruyen a la persona. El amor en hooks es motor de cambio, lugar de encuentro de la diferencia: la lucha revolucionaria comienza en el reconocimiento de la experiencia vivida y corporizada de docentes y estudiantes, en sus diferencias, conflictos y grietas.

4. Aportaciones de las pedagogías decoloniales interculturales a la pluralidad: la mirada de Catherine Walsh

El concepto de pos/decolonialidad va tomando forma a partir de la década de los cuarenta del siglo pasado en autores como Said (1988), Spivak (1974), Bhaba (1990) o Fanon (2009). Sus estudios son la base sobre la que la teoría poscolonial se fue desarrollando a partir de los años 70. Estos autores realizan un análisis deconstructivo de la cultura patriarcal incidiendo en la *diferencia* del «otro», que pretende contestar críticamente al concepto de *alteridad* de Emmanuel Levinas (Said, 1988), pensado desde la clave masculina, blanca y europea. La crítica pos/decolonial se interroga sobre el papel del *subalterno* (Spivak 1988) en la dualidad colonizador/subalterno, donde el *subalterno* es el continuamente marginalizado por su condición de *diferente* y se ve violentado por las estructuras de la colonialidad (Fanon, 2009). Con ello denuncia las formas de discriminación de las sociedades contemporáneas entendidas como sistemas interconectados y no como sistemas separados y paralelos.

El chileno Walter Mignolo ha definido la colonialidad como una compleja matriz –que podríamos asimilar al concepto de interseccionalidad– donde se entrelazan distintos niveles donde se entrelazan diversas dimensiones de la realidad (economía, autoridad, naturaleza, género y sexualidad, subjetividad y conocimiento) y que establecen de relaciones injustas sostenidas por tres pilares: el conocer (epistemología), el entender o comprender (hermenéutica) y el sentir (*aesthesis*) (2015). Por lo tanto, el mundo de la pluralidad sigue bajo la colonialidad del «ser», del «poder» y del «saber» eurocéntrico, tres dimensiones que entrelazadas mantiene una opresión simbólica y práctica sobre la mayoría del mundo (Quijano, 2000). En este entramado, las mujeres son las que más sufren el cruce de estas marginalizaciones, viendo reducida su agencia sobre la economía, la política y la producción de conocimiento (Mignolo, 2015). La tarea que estos teóricos se imponen e invitan a desarrollar es la de deconstruir esta lógica de la colonialidad occidental para trazar otras relaciones justas y equitativas entre personas y culturas (Méndez, 2014). En la deconstrucción de la colonialidad del «saber» hay un deseo de construir un mundo «otro», a partir de pedagogías críticas que desean un proyecto de «pluriversalidad de cosmovisiones, culturas, sociedades y comunidades que ven la vida desde otras perspectivas humanas, superando toda pretensión unívoca y absoluta impuesta por cualquier colonialismo» (Méndez 2014, p. 104).

Catherine Walsh afirma que en las ciencias sociales y culturales latinoamericanas impera un modelo de ciencia que reproduce una serie de jerarquías académicas patriarcales que no admiten conocimientos que puedan poner en cuestión este orden ni tampoco aquellos conocimientos que se atreven a postular ordenamientos teóricos alternativos (Walsh, 2007; Restrepo y Rojas, 2010). Con ello se pone en cuestión la idea de superioridad de unos saberes sobre otros, como por ejemplo, que las epistemologías no racionales o inductivas, ligadas a otros campos de la sensibilidad humana –el arte, lo estético, lo oral, la narrativa, lo emocional, etc.– tienen un papel secundario en la construcción del conocimiento o que los saberes producidos fuera de Europa, sus epistemologías y sus metodologías son menos académicas o rigurosas.

La propuesta de Walsh y otros autores es descolonizar el saber en sus bases epistemológicas modernas, un desaprendizaje para volver a repensar, aquí y ahora, cuáles

son nuestros centros o líneas de solidez del conocimiento actuales. Y así, reorganizar una ecología de saberes (de Sousa, 2010) que propone explorar la diversidad del conocimiento y sus interacciones, sin poner en riesgo los saberes locales o los señalados como no científicos.

Para ello, Walsh acude a propuestas interseccionales que conecten cuestiones interculturales –como la inclusión o la diferencia– y cuestiones de género y decolonialidad –como distintos niveles de subalternidad– para construir proyectos pedagógicos que sean factibles en el aula pues construyen alternativas propias de vivir, saber y poder. De esta manera decolonizan el aprendizaje y, como consecuencia de ello, la vida personal y comunitaria. Esto significa que la escuela debe ser lugar de activación de pensamientos, voces, saberes, prácticas y poderes sociales «otros» en la escuela. Walsh sintetiza esta propuesta:

«la interculturalidad [...] busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes: una interacción que reconoce y parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales para que el «otro» pueda ser como sujeto con identidad, diferencia y agencia [...] 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» (Walsh, 2002, p. 205).

Walsh (2014) se distancia así de Freire y de su enfoque dialógico occidental (androcéntrico y marxista), y propone repensar, comprender y acompañar desde una nueva interculturalidad que abandona la pedagogía crítica fruto de la «herida colonial» (Mignolo, 2015), y se orienta a otras pedagogías decoloniales que promueven y provocan «un modo muy otro de estar en y con el mundo» (Walsh 2014, p. 26). La propuesta entonces no es el rechazo total de lo colonial, tampoco la mezcla o hibridación de formas de conocimiento, y tampoco la invención de un escenario pedagógico con lo mejor de los dos mundos (Méndez, 2014). Se trata de la construcción de un nuevo espacio epistemológico que incorpora y negocia los conocimientos indígenas y occidentales –sus bases teóricas y experienciales–, elaborando relaciones a partir de la tensión entre la colonialidad del poder y la diferencia colonial, a la que están sujetos los estudiantes y los docentes.

En este sentido, Walsh propone una pedagogía para «desaprender, reaprender, pensar y actuar» (2014, p. 22; 2020, p. 177) que se caracteriza primero por la superación de la tensión entre el oprimido y el opresor como polaridad colonial, y entreteje en lo pedagógico –a modo de «inter-epistemología»– lo económico, lo identitario, el género, el conocimiento, lo epistemológico, lo ontológico y lo espiritual para evaluar las posibilidades y las esperanzas del aprendizaje con otros (2014). Segundo, se centra en la «verbalidad» de lo pedagógico (2018, p. 59), es decir, a Walsh no le interesa la pedagogía como disciplina sino como motor de acción, prácticas, metodologías, estrategias y maneras de hacer «que se entretejen con y son construidas en resistencia y oposición, así como en insurgencia, afirmación y re-existencia, al imaginar y construir un mundo diferente» (2014, p. 22). Tercero, la ubicación de la pedagogía en los márgenes y en las grietas decoloniales para «desaprender lo interiorizado y construir un conocimiento otro» (2014, p. 27) que evite lo reduccionista, mediante el reconociendo la multiplicidad de voces como modelo de interpretación también posible.

Para Walsh, la pedagogía decolonial es necesariamente una pedagogía intercultural. Cuando se refiere a la interculturalidad distingue entre tres enfoques: relacional, funcional y crítica. El enfoque relacional se centra en el contacto e intercambio entre culturas y a las relaciones que se dan entre personas, hábitos, saberes, valores y tradiciones distintas. Este enfoque ha existido en condiciones de desigualdad a lo largo de la historia en la medida que ha habido encuentro de culturas. Su dificultad ha residido en la no consideración de las relaciones de poder, dominación y colonialidad presentes en el encuentro que sitúan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad. Este modelo no es válido hoy, según Walsh, si queremos diálogos simétricos. El segundo enfoque se centra en el reconocimiento de la diversidad y la diferencia cultural. Esta perspectiva favorece la comunicación y el conocimiento, pero no infiere en la estructura de desigualdad cultural y social. Este modelo enmascara y justifica las relaciones de exclusión y desarrolla estrategias de dominación que están «dirigidas a capturar, cooptar, pacificar, desmovilizar y dividir movimientos a la vez que promueve el individualismo, la complacencia y la indiferencia» (Walsh, 2018, p. 58).

La tercera perspectiva, la interculturalidad crítica, amplía la mirada del reconocimiento de la diferencia a las condiciones en que esto se produce en la estructura colonial (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007), y tiene en consideración la urdimbre racializada en las estructuras asimétricas: «este modelo exige un cambio radical en el orden dominante y en su base fundacional del capitalismo, la modernidad occidental y el poder colonial actual» (p. 58). La interculturalidad crítica es una realidad que se va construyendo dinámicamente, como una acción consciente y transformadora basada en la praxis que va surgiendo en la localidad de los lugares (Walsh, 2018, p. 59). Esta pedagogía se desarrolla en el intercambio entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas en un espacio de convivencia donde las relaciones, las desigualdades y los conflictos de poder no se mantienen ocultos, sino visibles en su asimetría y en su confrontación. En definitiva, la interculturalidad crítica es un proyecto epistémico, pedagógico, político y ético, es decir, una herramienta para la práctica decolonial, donde la educación adquiere un papel protagonista.

La presencia de la pedagogía en este proyecto requiere la transformación de las estructuras, instituciones y dispositivos de poder dentro de la escuela que mantienen la desigualdad, la racialización, la discriminación y las relaciones de superioridad e inferioridad. Asimismo, demanda el reconocimiento de otras condiciones de estar, «sentipensar», conocer y aprender. Conlleva comprender, enfrentar y transformar las diversas historias y narraciones culturales y representaciones simbólicas presentes en el espacio educativo que producen racismos, sexismo y otras formas de discriminación. En definitiva, desarrollar «pedagogías que plantan y cultivan, que empujan y permiten otros modos de vida, a pesar del sistema, más allá del sistema y en los márgenes, fronteras, fisuras y grietas del sistema» (Walsh, 2023, p. 513).

5. Conclusiones

A lo largo del texto hemos querido seguir las huellas de Freire en las nuevas propuestas pedagógicas críticas del siglo XXI. Desde nuestra perspectiva se puede comprender la obra de Freire como una de las bisagras pedagógicas entre la pedagogía moderna y las pedagogías feministas y decoloniales de la época de la pluralidad. La recepción crítica a la pedagogía freiriana ha servido para un desarrollo interseccional, complejo y diverso de modos pedagógicos que responden a este tiempo a partir de entramados críticos más

complejos y fundamentados. Con ello, las pedagogías feministas y decoloniales han superado la propuesta de Freire, ampliándola, construyendo nuevos diálogos en sus ausencias, depurando su lenguaje machista, universalista y excluyente, entretejiendo epistemologías inclusivas y añadiendo hilos de saberes marginales en la urdimbre de la educación. En este sentido, y retomando la metáfora de Mignolo, si la cultura moderna ha sido la expresión del patriarcado a partir de sus «dos caras» –la modernidad y la colonialidad–, entonces en cierta manera, las propuestas de las pedagogías de la pluralidad –feministas, interseccionales y decoloniales– están proponiendo transformar la moneda en un caleidoscopio interseccional, feminista e intercultural.

En este contexto, el enfoque de la interseccionalidad se torna un valioso aporte a la reflexión teórica, pues sin él no es posible entender cómo el patriarcado perpetúa la injusticia, la discriminación sexual, social y racial y su influencia (de subordinación y opresión) en los sistemas educativos. El objetivo de las pedagogías que acogen el enfoque interseccional, mostradas en este texto a través de la obra de dos teóricas de la educación (bell hooks y Catherine Walsh), es el de desarrollar una pedagogía en el aula capaz de desarrollar un pensamiento crítico que promueva prácticas insurgentes de «resistir, (re) existir y (re)vivir» (Walsh, 2013) para enfrentar la transición de la modernidad a la pluralidad sin que, de nuevo, nos olvidemos de los márgenes.

En esta reflexión queda pendiente llevar esta teorización a la práctica del aula y otros contextos educativos y desarrollar estrategias pedagógicas a partir de la condición de «verbalidad» de lo pedagógico (Walsh, 2018) para crear verdaderas comunidades de aprendizaje interculturales. En este sentido, las experiencias de bell hooks nos permiten ejemplarizar que es posible la presencia de estos procesos de transformación en el aula, y que es posible, además, integrar el conflicto en los diálogos pedagógicos como herramienta de encuentro y de reconocimiento. El diálogo desde la diferencia y su complejidad rompe las dualidades coloniales y construye un conocimiento colectivo desde la relación de amor transformadora, objetivo principal de la educación.

6. Referencias bibliográficas

- Anzaldúa, G. (2016[1987]). *Bordersland. La Frontera. La Nueva Mestiza*. Madrid: Capitán Swing.
- Apple, M. (2016). Expanding the dynamics of power: Freire and the politics of race in education. *Revista e-Curriculum*, 14(1), 277-295.
- Arnheim R. (2007[1986]). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.
- Baez, J. & Sardi, V. (2024). *Pedagogías feministas. Propuestas para imaginar y sentir las aulas*. Barcelona: Planeta.
- Bhaba, H.K. (1990). *Nation and Narration*. Londres: Routledge.
- Bello Ramírez, A. (2022). Un legado transgresor: bell hooks y las pedagogías del amor radical. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 20(27), 131–158. <https://doi.org/10.25074/pfr.voi27.2286>
- Bolo Romero, K. (2019). Críticas decoloniales a paulo freire: la mirada de Catherine Walsh. *Phainomenon*, 18(1), 99-109. <http://doi.org/10.33539/phai.v18i1.1378>

- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.) (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá-Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1(8). <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Eisner, E. (1994). «Cognición y Currículum. Una visión nueva». Amorrortu.
- Fanon, F. (2009[1952]). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Freire, P. (1982). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Gasparello, A. M. (2013). A democratização como pedagogia da sociedade no pensamento de Paulo Freire. *Revista de Administração Educacional*, 3(9), 1-27.
- Giroux, H. & Flecha, R. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- Giroux, H. (2016). Critical pedagogy: Paulo Freire and the courage to be political. *Revista e-Curriculum*, 14(1), 296-306.
- Giuliano F. (2018). Situar a Paulo Freire: entre el racismo epistémico y la razón evaluadora. Una lectura crítica desde la filosofía de la educación. *Pensando. Revista de Filosofía*, 9(17), 191-225.
- Gore, J. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1993[1985]). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- Hill Collins, P. & Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Madrid: Morata.
- hooks, b. (2020 [1994]). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Capitán Swing.
- hooks, b. (2021). *Afán. Raza, género y política cultural*. Madrid: Traficantes de sueños.
- hooks, b. (2022 [2010]). *Enseñar el pensamiento crítico*. Barcelona: Rayo Verde.
- hooks, b. (2024 [2003]). *Enseñar comunidad. Una pedagogía de la esperanza*. Barcelona: Bellaterra.
- Kohan, W. O. (2020). *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica*. CLACSO.
- Kohan, W. O. (2021). ¿A favor o contra Paulo Freire? Pensar filosóficamente un legado, entre la descalificación ideológica y la crítica académica. *Pedagogía Y Saberes*, 55, 25-40. <https://doi.org/10.17227/pys.num55-13121>

- Lugones, M. (2008) Colonialidad y género. *Tabula Rasa* 9, 73-101.
- Marchesi, A. (2019). *Hacer la revolución. Guerrillas latinoamericanas, de los años sesenta a la caída del Muro*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Méndez-Reyes, J. (2014). Colonialismo occidental: ¿civilización o barbarie? Apuntes para la reflexión desde el pensamiento decolonial de Aimé Césaire y Frantz Fanon. *Omnia*, 20(3), 92-105. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73737091007.pdf>
- Mignolo, W. (2003). Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal
- Mignolo, W. (2005). “Un paradigma otro”: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitanismo crítico. *Dispositio* 25(52) 127-146.
- Mignolo, W. (2015). Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999-2014). Barcelona: CIDOB y UACJ.
- Pontes-Saraiva, A. C. A. & Borges do Nascimento, Â. M. (2022). Interseccionando Freire: bell hooks, linguagem inclusiva e diálogo. *InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais*, 8(1), 115–132. <http://doi.org/10.26512/revistainsurgncia.v8i1.40675>
- Puar, J. (2012) ‘I Would Rather Be a Cyborg than a Goddess’: Becoming-Intersectional in Assemblage Theory. *Philosophia: A Journal of Feminist Continental Philosophy* 2(1), 49-66.
- Quijano, A. (2000) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” en Lan der, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010) *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán (Colombia): Universidad del Cauca, Instituto Pensar, Universidad Javeriana.
- Rorty, R. (1996[1982]). *Consecuencias del Pragmatismo*. Madrid: Tecnos.
- Said, E. (1978). *Orientalism: Western Conceptions of the Orient*. London: Routledge.
- Sousa Santos, B. de (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Trilce.
- Sousa Santos, B. de & Meneses, M. P. (eds.) (2014). *Epistemologías del Sur*. Perspectivas. Madrid: Akal.
- Spivak, G. (1988[1974]). “Can the subaltern speak?”, en *Marxism and the Interpretation of Culture*, comp. C. Nelson y L. Grossberg (Basingstoke: Macmillan Education, 271-313.
- Troncoso Pérez, L.; Follegati, L. & Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 56(1), 1–15. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>

- Vattimo, G.; Mardones, J.M.; Urdanibia, I.; Fernández del Riesgo, M.; Maffesoli, M.; Savater, F.; Beriain, J. & Lanceros, P. (1990). *En torno a la posmodernidad*. Anthropos.
- Walsh, C. (2002). “La (re)articulación de subjetividades políticas y diferencia colonial en Ecuador: reflexiones sobre el capitalismo y las geopolíticas del conocimiento”. En: Catherine Walsh, Freya Schiwy y Santiago Castro (eds.), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*. pp. 175-213. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En Castro Gómez, S., y Grosfoguel, R. (Comp.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad, crítica y (de)colonialidad: ensayos desde Abya Yala*. Instituto científico de culturas indígenas. Quito.
- Walsh, C. E. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I*. Abya Yala.
- Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados: educación y sociedad*, 1(1), 17-31 <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075>
- Walsh, C. (2018). “Interculturality and Decoloniality”, en Mignolo, W. D. y Walsh, C. E.: *On Decoloniality: Concepts, Analytics, and Praxis*. Durham London: Duke University Press, pp. 57-80.
- Walsh, C. (2023). On Justice, Pedagogy and Decolonial(izing) Praxis. *Educational Theory*, 73 (4), pp. 511-529. <https://doi.org/10.1111/edth.12592>
- Webb, D. (2010). *Paulo Freire and “the need for a kind of education in hope”*. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 327–339. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2010.526591>
- Weiler, K. (1991). Freire and a feminist pedagogy of difference. *Harvard Educational Review*, 61(4), 449-475.