Pedagogías descoloniales y la perspectiva interseccional crítica: reflexiones contemporáneas sobre el pensamiento freireano y la refundamentación de la corriente educación popular

Jessica Visotsky Hasrun y **José Reyes Serna**

Resumen

En este artículo compartimos algunas reflexiones emanadas de nuestras praxis de educación e investigación en América Latina y Francia. Pretendemos abonar desde nuestro aporte a la comprensión del pensamiento freireano en su singularidad en lo que hace a la perspectiva descolonial planteando lo pionero de las reflexiones en los vínculos entre educación y colonialidad en los años 60 y 70 en América Latina. Para ello recuperamos las reflexiones del pedagogo brasilero y sus diálogos con la obra de Frantz Fanon.

Reflexionamos acerca del contexto contemporáneo en las realidades en que inscribimos nuestras praxis y la urgencia de una pedagogía descolonizadora.

Abonamos finalmente en reflexiones sobre un presente de la corriente educación popular en el que se halla interpelada por la perspectiva interseccional planteando que nos hallamos en un contexto de una nueva refundamentación de esta corriente.

1- Freire y su aporte pionero en las reflexiones sobre colonialidad y educación en América Latina: las miradas descoloniales de Fanon a Freire.

Para Inés Fernandez Moujan (2014), existe una estrecha relación entre la proposición política de Fanon y la posición de Freire en “Pedagogía del Oprimido”. Según Fernandez, “Piel Negra, Máscaras Blancas”, así como “Los condenados de la tierra” tuvieron una enorme influencia en “Pedagogía de los Oprimidos”. Para Fernandez, las nociones de liberación y de descolonización son claves para comprender la relación Freire-Fanon. Los dos se ubican en un registro político de manera diferente: Fanon reflexionando sobre las consecuencias de la colonización

en la subjetividad del oprimido; y Freire a través de la intervención directa en educación.

Según John O'Neill (1974), Frantz Fanon y Paulo Freire se interesaron en la relación crucial existente entre la política y el lenguaje en una situación de opresión y de lucha por la descolonización. Así, en "*Piel negra, Máscaras blancas*", Fanon revela la importancia del lenguaje como elemento principal de la cultura colonial (ibid., p. 57). Para Fanon, el Negro que se expresa en el lenguaje del Blanco no puede situarse por fuera del lugar que le ha asignado la sociedad de los Blancos (ibidem.).

Es por esta razón que Fanon y Freire se inspiran del marxismo hegeliano para afirmar que el problema de la alienación necesitaría de una teoría pedagógica (ibidem.). Para O'Neill (ibid., p. 58), la crítica que hace Freire a la educación al concebirla como un banco que funciona como un instrumento de opresión, permite comprender la literatura que preconiza la "desescolarización" de la sociedad industrial. Freire y Fanon consideran que las actividades esenciales (leer, escribir, escuchar y hablar) en la vida de los seres humanos libres no deben ser pensadas como un hecho exclusivo de individuos excepcionalmente dotados (ibidem.), sino como un medio que le permita al pueblo la vocación de nombrar y de transformar el mundo del cual hace parte (ibidem.).

Ahora bien, O'Neil prefiere evocar la noción de la concientización que la cuestión de la desescolarización, con el fin de establecer un punto de encuentro entre Freire y Fanon. Para Fanon, los oprimidos son los instrumentos de la cultura del silencio que subsiste de la dominación política del lenguaje y de la educación (ibid., p. 59). Fanon interpreta esta cultura del silencio como la expresión de un sentimiento de temor interiorizado hacia la libertad y hacia su "amo" por parte de las poblaciones oprimidas (ibidem.). Por ello, la pedagogía de las poblaciones oprimidas se configura como un instrumento permitiéndoles de descubrirse a sí mismas, así que descubrir sus opresores y las manifestaciones de deshumanización (ibidem.).

Para Freire, tal proceso de concientización no debe llevarse a cabo por los proclamados líderes culturales y políticos que hablan a nombre del pueblo, sino por las mismas poblaciones oprimidas que gracias a una palabra "auténtica", cimentan el pensamiento y la acción que transformará el mundo (ibid., p. 60). O'Neill afirma que cada vez que los hombres piensan, hablan y actúan a nombre de otros, el pensamiento y la acción son privados de toda praxis auténtica (ibidem.). Freire, por su parte, considera que los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, el trabajo y en la reflexión-acción (ibidem.).

Gracias a este trabajo de concientización, puede establecerse un diálogo humano verdadero en tanto que último derecho de la comunidad (ibidem.). Para O'Neill, este diálogo humano solo puede existir a condición que los humanos amen el mundo y la sociedad que habitan (ibidem.). Tal amor debe ser recíproco y compartido para que pueda engendrar la libertad que necesita para crecer, pero también necesita de humildad y de la fe en la aptitud humana al diálogo (ibid., p. 61). Cuando el diálogo está basado en el amor, la humildad y la fe, la confianza aparecerá en la tarea de nombrar al mundo (ibidem.). De igual manera, la humildad y la confianza expresadas en el diálogo permitirán a la esperanza, a la creencia militante en la naturaleza esencialmente inacabada del ser humano, de no considerar la injusticia como una fatalidad, sino más bien como la búsqueda de la comunión y de un sentimiento de humanidad más extenso (ibidem.).

Es en este sentido que el proceso de concientización puede devenir un instrumento de la descolonización, y la alfabetización un ejercicio de diálogo (ibidem.). El método de Freire hace del lenguaje el instrumento de base de un verdadero diálogo pedagógico en el cual el mundo humano se interroga sobre la existencia del hombre, y de la mujer para sí mismos (ibid., p. 63). Este método de alfabetización integra la tarea histórica y ontológica del ser humano de nombrar su mundo así como las tareas cotidianas de la labor pedagógica y social (ibidem.). Para Freire, la metodología y la racionalidad devienen los instrumentos ideológicos del paternalismo, de la dominación y de la manipulación de masas implementados por los expertos (ibidem.), a menos que tales instrumentos sean sometidos a una verdadera praxis de educación popular (ibidem.).

Si tanto para Fanon como para Freire, el mal de nuestra época es la domesticación del intelecto, de la voluntad y de la imaginación humana, ellos continúan sembrando su esperanza en la humanidad (ibidem.). La pedagogía de los oprimidos es el instrumento de una esperanza antropológica posible, en la medida en que denuncia una realidad existente y, al mismo tiempo, identifica los mecanismos para crear una conciencia y transformar esa realidad (ibidem.). Así mismo, una sociedad revolucionaria deberá evitar el fatalismo histórico de los países llamados avanzados (ibidem.).

De igual manera, si la ignorancia es un instrumento de dominación, el pueblo puede ser oprimido tanto por el saber como por la violencia, en la medida en que el pueblo puede encontrarse alejado del contexto cotidiano de la acción y de la reflexión popular para servir a los intereses de su élite política (ibid., p. 64). Para O'Neill, la paradoja de la revolución se encuentra en el hecho de saber que aunque haya

siempre alguien oprimido por un opresor, no existe ninguna garantía de que el liberador pueda liberar (ibidem.). Es por ello que la educación del pueblo será siempre la educación de los y las mismas educadoras (ibidem.).

De este modo, Fanon y Freire se erigen como críticos culturales que revelan la fuerza del lenguaje en tanto que testimonio, pero también en tanto que defensor de una coherencia entre las palabras y las acciones (ibidem.). Así, Fanon y Freire asumen vivir y amar el mundo al punto de tomar el riesgo de pretender transformarlo para volverlo más justo, fortaleciendo al mismo tiempo la fe del "hombre" en sí-mismo.

Maria Impedovo (2021), por su parte, considera que los textos de Fanon aportan una reflexión pedagógica que inspira perspectivas críticas que aunque marginales en Francia, permiten pensar en una pedagogía más inclusiva y equitable.

2- De los márgenes al centro: de urgencias y descolonialidad en clave interseccional crítica

Silvia Rivera Cusicanqui nos ha convocado en sus reflexiones que no existe un pensamiento descolonial sin una práctica de la descolonización (2010) y es en este sentido que inscribimos las praxis que desarrollamos y las miradas que compartimos. A lo largo de nuestros trabajos ahondamos en los procesos sociales, políticos, culturales en los que se inscriben los procesos educacionales contemporáneos en América Latina o el Abya Yala y en Francia, abordaje que como nos invita bell hooks (2015), se realizan desde una lectura "desde los márgenes al centro". En el marco de un abordaje interseccional de las opresiones, estas miradas nos permiten poner el foco en identidades que pujan por ser, en identidades negadas, que atravesaron genocidios, epistemicidios (Walsh; 2012; Grosfoguel; 2006, 2007); ontocidios (Barbosa P,, 2022) pero que los procesos de cotidianas resistencias, de cotidianos aprendizajes y transmisiones orales, de saberes hacer, de contar, de narrar, de jugar, de encontrarse en las conversas cotidianas, así como de procesos organizativos de mayor o menor relevancia, que en su complejidad todo ello hace que estas identidades existan y resistan.

Reflexionar desde las experiencias de las mujeres negras, las mujeres migrantes, trabajadoras, racializadas, en prisiones, residentes en "tomas", "pueblos nuevos" "poblaciones callampas" según el país de América Latina en el que estemos podemos saber que la vivencia de la opresión y de un sistema. Los «márgenes» representarían para bell hooks los espacios de exclusión, donde las experiencias y

las voces de las mujeres que no pertenecen a los círculos dominantes del feminismo (compuestos principalmente por mujeres blancas de clase media), han sido ignoradas. Por otro lado, el «centro» simboliza el lugar donde se toman decisiones, se establecen prioridades y se definen agendas.

Las mujeres que habitan o habitamos los márgenes sostienen una perspectiva profundamente transversal a los ámbitos de la vida, del sistema patriarcal y supremacista blanco y sostenemos experiencias singulares, propias de vivir bajo el capitalismo colonial, pues enfrentan/enfrentamos formas múltiples e interseccionales de opresión (género, racialización, clase, entre otras). Estas experiencias deben ocupar el «centro» del análisis feminista porque ofrecen una visión no solamente integral sino también transformadora de la lucha contra la opresión. Una visión en la que se puede aunar estructura y subjetividad, identidad y política, cultura y política, territorio y subjetividad, ancestralidad y política también, en los análisis de los procesos descoloniales.

Desde América Latina, Quijano ha denunciado la persistencia de una lógica de poder colonial más allá de los procesos de descolonización. Ha señalado entre otros como esta “colonialidad del poder” sostuvo un control de la subjetividad y de los conocimientos y saberes. Planteó que la colonialidad no sólo afecta las relaciones económicas y políticas, sino también las culturales y epistémicas. Señaló asimismo cómo el colonialismo a través de estas lógicas de poder, impuso una hegemonía del conocimiento occidental, marginando o destruyendo otros sistemas de conocimiento, como los de los pueblos indígenas y afrodescendientes, denominando a este fenómeno como epistemicidio, es decir, la eliminación de formas de saber no occidentales (Quijano; 1992;1998).

En esta línea la socióloga, historiadora y teórica social boliviana Silvia Rivera Cusicanqui aborda la colonialidad desde una perspectiva crítica y situada, enfocándose en las realidades andinas y la persistencia del colonialismo interno (2010; 2015; 2018). Ella plantea una mirada necesaria para pensar estos problemas, una de ellas es la existencia de epistemologías indígenas y la necesaria descolonización del saber, y en este sentido señala una crítica a la apropiación superficial y exotizante de los saberes indígenas por parte de la academia occidentalizada, denunciando el extractivismo intelectual (Rivera Cusicanqui; 2015, 2018). Ella propone un retorno a los saberes locales, comunitarios y corporales y a su vez enfatiza al conocimiento como algo vivo, situado y enraizado en las prácticas cotidianas. A su vez plantea la existencia de una colonialidad del cuerpo y de la memoria, planteando que las estructuras coloniales afectan no solo las ideas y los

sistemas de conocimiento, sino también los cuerpos, las prácticas y las formas de habitar los territorios. La memoria colectiva para Cusicanqui, y es para nosotros una mirada de suma potencialidad teórica, es un campo de resistencia frente a la colonialidad. Su perspectiva de la descolonización se inscribe en un compromiso con los territorios y comunidades, frente a lo que denuncia como una «descolonización de escritorio» (2015), en la que plantea la autora, se da una desconexión entre la teoría y la práctica.

En esta línea de pensar la descolonización, Achille Mbembe, plantea la deshumanización y la necropolítica (2003; 2019) como centrales para pensar los procesos descolonización. Así convoca a pensar nuestros contextos y los procesos de colonialidad que atravesamos y en los que nos conformamos y subjetivamos. En esta línea convoca a descolonizar el pensamiento de las universidades (2023) .

En el marco de estas miradas es que ponemos en diálogo nuestra perspectiva de la interseccionalidad entendida como “crítica”, en la medida en que la distinguimos de la interseccionalidad descriptiva (Visotsky; 2023). Mientras la segunda es un abordaje sostenido por organismos internacionales de financiamiento, agencias internacionales y muchos Estados aún atravesados por la colonialidad de sus prácticas y sus estructuras, con fines descriptivos; la primera es un abordaje que hunde sus raíces en la búsqueda de explicaciones y causas de la opresión interseccional, denunciando a un sistema patriarcal, capitalista colonial, supremacista blanco. Así, la interseccionalidad crítica para nosotros se distingue de la descriptiva centralmente en el aspecto de que mientras la primera contribuye desde los análisis a analizar como señalábamos, las razones de la opresión y logra articularse en el marco de paradigmas emancipatorios y descoloniales, la segunda simplemente realiza una operación de enumeración, caracterización y descripción de realidades. Así, la primera se constituye en una herramienta política inscripta en procesos más o menos consolidados de liberación, de emancipación, procesos más o menos colectivos, desde pequeños grupos de activismo hasta grandes movimientos, que propician en mayor o menor medida la autonomía a diferentes escalas.

Entendemos también en este sentido la necesidad de inscribir la perspectiva interseccional en los procesos de luchas de las mujeres negras, en el feminismo negro; fueron las mujeres racializadas, a través del pensamiento de ancestras que lucharon contra la esclavitud y la trata trasatlántica, por el sufragio de las mujeres negras, que lucharon y luchan por el abolicionismo en las cárceles y contra el racismo estructural quienes plantearon este concepto que ha logrado ser un

significante en otros contextos en los que las mujeres racializadas luchaban contra similares pero singulares opresiones múltiples también.

Las prácticas de descolonización desde experiencias pedagógicas que resignifican ese situarse en los márgenes desde las que escribimos y pensamos son por un lado el trabajo junto a mujeres migrantes en espacios a la vez de alfabetización y de historia oral y memoria. Hablamos de descolonización de la memoria en estos procesos sostenidos con mujeres migrantes indígenas en las ciudades, de fábricas recuperadas, migrantes afrodiaspóricas, mujeres que luchan por la tierra y la vivienda en las ciudades latinoamericanas, mujeres de zonas campesinas, mujeres indígenas y mujeres migrantes trans en Francia. Con sus singularidades en cada caso, estos espacios dieron lugar a experiencias gestadas desde epistemologías otras, desde memorias, diálogos de saberes ancestrales, populares, aprehendidos en el marco de la subsistencia y resistencias cotidianas. Así en estrecho diálogo con los planteos de la epistemología chixi de Silvia Rivera Cusicanqui (2018), así como a lo que Homi Bhabha denomina como cosmopolitismos vernáculos y desde esta mirada podríamos hablar de epistemologías vernáculas[1].

Los “cosmopolitas vernáculos” (Bhabha; 2013: 93) se desenvuelven, o desenvuelven sus vidas en la intersección de diferentes tradiciones culturales. En estos cosmopolitismos se mide el progreso global desde la perspectiva de las minorías. En este derecho a la diferencia, tal como Balibar afirma, no demanda un derecho a la restauración de una identidad cultural original o esencialista, ni considera neutralizar las diferencias en nombre de una “universalidad” que requiera especificar qué se entiende por humano. Estas subjetividades constituidas como cosmopolitismo vernáculos entienden el compromiso con la diferencia en la igualdad como un proceso de conformación de grupos o agrupaciones emergentes que se plantean menos como defensoras de cuestiones identitarias esencialistas que nucleados desde prácticas políticas y opciones éticas. Estos activismos se presentan ante las fallas de las democracias y generan nuevos modos de agencia, nuevas formas de reconocimiento, nuevas formas de representación política (Bhabha; 2013). En este sentido referir al “status cuasi colonial” en el que están situadas las personas que residen en barrios periféricos de las ciudades, personas racializadas, “físicamente segregadas y espiritualmente discriminados tanto en la ley como en las costumbres” a la que refería Du Bois siendo éste el meollo del problema de las minorías (Du Bois citado por Bhabha; 2013: 99) . Bhabha convoca en un contexto de globalización y expansión de las fronteras a “volver a cartografiar nuestros propios paisajes íntimos y autóctonos” (Bhabha; 2013:103).

3-Refundamentación de la corriente educación popular interpelada por la interseccionalidad crítica

Desde América Latina, el educador popular Oscar Jara (2020) *recupera los debates que se dieron en el seno de la corriente educación popular en torno a la necesidad de refundamentación, a inicios de siglo XXI, este debate incluyó cuestiones referidas a las características del contexto histórico y teórico a nivel internacional y latinoamericano en particular que recuperaron los debates de los años 80 sobre la corriente educación popular como propuesta alternativa y paradigmática y recuperaron también reflexiones críticas en torno a las prácticas. Estos debates se inscriben también en lo que un referente de la Corriente Educación Popular brasilero, Carlos Rodrigues Brandão (2014) nos planteó respecto de aquellos momentos fundacionales, incluso cuando en un libro escrito por él emplean por primera vez la expresión "educación popular", libro firmado por otro colega dado el contexto de persecución política que se vivía en Brasil. Brandao a su vez problematiza los orígenes de la corriente educación popular y ese devenir, se plantea a esos tiempos como el título de un emblemático trabajo suyo "Caminos cruzados... tiempos pioneros, iníciales y críticos de la educación popular. Cuando no sabíamos dónde, cómo empezar y hasta dónde queríamos ir, adónde queríamos llegar. Entonces es un poco como caminos cruzados... tiempos de búsquedas, de horizontes, de crear imaginarios... Creo que seguimos con caminos cruzados... pero ahora es distinto, caminos que se cruzan y que siguen en direcciones opuestas". Da cuenta de una diversidad, polisemia de prácticas y sentidos que atravesaron y atraviesan a las experiencias denominadas como de "educación popular".*

Nosotros planteamos que en el actual contexto histórico y teórico asistimos a cambios profundos y reconfiguraciones geopolíticas, económicas, sociales y culturales. Algunos de estos cambios en el contexto histórico y teórico es el lugar que en las disputas por la hegemonía están asumiendo el movimiento negro, indígenas, feminista, de diversidades, socioambiental en diferentes países del continente en el debate político pero también epistemológico, que han dado lugar a profundos planteos sobre los saberes, conocimientos, instituciones, corporalidades y que están atravesando incluso a los movimientos sociales gestados en la etapa previa a la de refundamentación que señala Jara en la historización que realiza de la corriente educación popular (2020).

Así, estos cambios teóricos y de contexto están en relación con los planteamientos que se vienen realizando desde la perspectiva interseccional. Explícitada en los

años noventa del siglo XX en trabajos de teóricas negras, como Crenshaw, condensando una tradición y debates previos de Davis, bell hooks, Hanakok, Viveros Vigoya, mirada cuyos gérmenes también estaban en espacios como lo fue el Collective Combate River, el feminismo sufragista negro y en el abolicionismo negro, y que está siendo asimismo planteada desde miradas descoloniales pudiendo plantearse que dos corrientes abonan a este "paradigma" el black feminism y la teoría postestructuralista y postmoderna (Viveros Vigoya; 2016).

Estos cambios teóricos también de contexto en el que un resurgimiento del movimiento negro a través del *Black Lives Matter*, pero también en Colombia con un movimiento como el Soy porque Somos que llevó a la vicepresidencia a una mujer negra desde los territorios, o en Brasil con referentas como Marielle Franco, su hermana Anielle y las miles de mujeres organizadas desde la negritud. Pero también los movimientos indígenas y el levantamiento de las identidades indígenas a partir de procesos de memorias colectivas en diversos países del continente desde la Patagonia argentina y chilena hasta el noroeste argentino, Bolivia, la amazonía brasilera, colombiana, las luchas indígenas en Ecuador, Colombia, entre otros procesos, están atravesando organizaciones e instituciones así como a la colonialidad que atraviesa a los Estados latinoamericanos y movimientos sociales más amplios. Los movimientos socioambientales han sido interpelados por estas miradas, los movimientos campesinos, movimientos territoriales urbanos. Los espacios de formación en educación popular también están siendo atravesados por estos procesos identitarios y territoriales de resistencia.

Claudia Korol (2008; 2016) es una de las referentas latinoamericanas que desde estas miradas y desde la educación popular ha contribuido en acompañar estas transformaciones profundas en las miradas, las denuncias al colonialismo, el racismo, desde la lucha feminista, indígena, anticapitalista entramadas. La educación popular ha sido y está siendo en las praxis impulsadas desde los espacios de educación popular gestados desde su praxis un ámbito desde donde ha promovido la reflexión colectiva y el activismo. Planteamos que las miradas que recuperan las múltiples opresiones está siendo central en las praxis político-pedagógicas y en las que las memorias y las identidades se entraman para sostener una praxis de la educación popular anclada en procesos de resistencias que van más allá del propio continente latinoamericano.

Referencias bibliográficas

Barbosa, L. P. (2022). Integração pedagógica da educação camponesa na América Latina:: Concepções, experiências e sujeitos no enfrentamento do ontocídio e do epistemicido. Abatirá-Revista de Ciências Humanas e Linguagens, 3(5), 30-53.

Bhabha, Homi, (2013), Nuevas minorías, nuevos derechos. Notas sobre cosmopolitismos vernáculos, Siglo XXI.

Hooks, Bell (2020), Teoría feminista: de los márgenes al centro, Madrid, Traficante de Sueños.

Fernandez, Inés (2014) Fanon, Freire et les possibilités concrètes d'une pédagogie décoloniale, Iresmo – Institut de Recherche et d'Éducation sur les Mouvements Sociaux, [en ligne], URL: Fanon, Freire et les possibilités concrètes d'une pédagogie décoloniale – IRESMO- Recherche et formation sur les mouvements sociaux. Consultada el 10/12/2024.

Grosfoguel, Ramón (2006) «Decolonizing Political Economy and Postcolonial Studies» en *Coloniality at Large: Latin America and the Postcolonial Debate.*

Grosfoguel, Ramón (2007) «Epistemic Decolonization: Towards Transmodernity Beyond Occidentalism» .

Impedovo, Maria (2021) "Une lecture de Frantz Fanon en tant que formateur d'enseignants", *Pédagogies radicales*, [en ligne], URL: Une lecture de Frantz Fanon en tant que formateur d'enseignants – Les cahiers de pédagogies radicales (Consulté le 10/12/2024).

Jara, Oscar (2020) La educación popular latinoamericana, EdiUNLU – Editorial El Colectivo.

Korol, C. (2008). Una perspectiva feminista en la formación de los movimientos populares: La batalla simultánea contra todas las opresiones. Revista venezolana de estudios de la mujer, 13(31), 27-37.

Korol, C. (2016). Feminismos populares: Las brujas necesarias en los tiempos de cólera. Nueva sociedad, (265), 142-152.

Mbembe, Achille (2003) Necropolitics. Public Culture, 15(1), 11–40.

https://doi.org/10.1215/08992363-15-1-11

Achille Mbembe, (2019) Necropolitics, Durham, NC: Duke University Press.

Mbembe, Achille (2023) Descolonizar la universidad, Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Facultad de Ciencia de la Educación, Ennegativo Ediciones.

O'Neill, J. (1974). Le langage et la décolonisation : Fanon et Freire. *Sociologie et sociétés*, 6(2), 53–66, [en ligne], URL: https://doi.org/10.7202/001535ar (consultada el 09/12/2024).

Rivera Cusicanqui, Silvia (2010) Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores, Tinta limón.

Rivera Cusicanqui, Silvia (2015) Sociología de la imagen Miradas ch'ixi desde la historia andina, Tinta Limón.

Rivera Cusicanqui, Silvia (2018) Un mundo ch'ixi es posible, Tinta Limón.

Reyes, J. , Hedjerassi, N. (2020). Se (Trans)former ? Parcours de formation professionnelle de trans migrantes en France. En Nassira Hedjerassi (coord.) : *Les pédagogies émancipatrices*, Paris : Editions du Croquant, pp. 177-196.

Visotsky , J. .y Brandão , C. (2014). Memoria histórica y educación popular: practicar una "otra educación". Entrevista a Carlos Rodrigues Brandão . Revista nuestrAmérica, 2(3), 15–20. Recuperado a partir de https://nuestramerica.cl/ojs/index.php/nuestramerica/article/view/e48697671

Visotsky , Jessica (2023). Interseccionalidad crítica versus descriptiva: hacia una herramienta política de liberación de los pueblos. Utopía Y Praxis Latinoamericana, 28(103), e8232309. Recuperado a partir de https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/e8232309

Walsh, Catherine (2012), Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial, Interculturalidad crítica/pedagogia de-colonial. Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas, 3(6), 25-42.

Notas

[1] Estas reflexiones en torno a la obra de Bhabha fueron compartidas con la Dra. Analía Leite durante nuestra estancia en la Universidad de Málaga, a quien debemos el reconocimiento de habernos introducido en esta obra y en estas miradas sobre esta perspectiva de los cosmopolitismos vernáculos.