

### CAPÍTULO 3

#### **PEDAGOGÍAS DECOLONIALES DESDE ABYA YALA: DESARROLLO DE TEORÍAS FEMINISTAS A PARTIR DE LO VIVIDO**

Priscyll Ancil Avoine, Universidad de Quebec en Montreal  
Danielle Coenga-Oliveira, Universidad de Quebec en Montreal

Los recientes eventos en Abya Yala<sup>1</sup>, especialmente en Brasil con las manifestaciones en contra de la visita de Judith Butler (Coenga-Oliveira, 2017) y en Colombia con las oposiciones a la integración del enfoque de género en los acuerdos de paz con las FARC-EP (Muelle, 2017), han demostrado la importancia de elaborar relatos que deconstruyan a la llamada “ideología de género”. Además, los contextos de violencia contra los derechos humanos de los colectivos no normativos exacerbaban la polarización en el continente, exigiendo respuestas pedagógicas frente a las desigualdades generadas por cuestiones sexo-généricas (CIDH, 2015; Amnesty International, 2018).

De este modo, las corporalidades, las sexualidades y las identidades de género representan un reto para la educación universitaria y los grupos feministas, tanto en su práctica formativa como en el activismo político. Dado que las teorías no siempre consideran las realidades de las y los estudiantes y activistas como una fuente de conocimiento, es importante considerar cómo incorporar las experiencias y las historias de vida en la construcción del conocimiento en los círculos académicos y activistas. Una de las formas que se ha venido trabajando desde los diversos feminismos es la metodología basada en relatos de vida; es decir, las biografías, autobiografías y demás formas de expresión corpo-emocionales que buscan crear conocimientos desde lo vivido (Ancil Avoine y Miranda Montero, 2016).

De esta manera, motivadas por nuestras vivencias como estudiantes y, sobre todo, a partir de nuestras experiencias educativas con estudiantes y grupos de mujeres en Colombia y Brasil, el capítulo tiene como objetivo presentar el potencial

- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Pelletier, G. (dir) (2004). *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultances, recherches et formation*. Paris: L'Harmattan.
- Pepin, M. (2016). Le développement de compétences à l'école primaire au regard de la théorie de l'enquête de Dewey. *Éducation et francophonie – Le développement de compétences en éducation et en formation*. 44(2), 19-39.
- Postiaux, N. (2010). *Référentiels de compétences et pilotage de formation à l'université: rôle, enjeux et limites*. Tesis de doctorado. Bruxelles: Université libre de Bruxelles.
- Rousseau, N. y Belanger S. (dir) (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Quebec: Presses de l'Université du Quebec.
- Sarr, M. (2015). Analyse de l'effectivité de la démarche constructiviste et socioconstructiviste dans la conception et de l'élaboration des cours en ligne de la pédagogie universitaire à l'UCAD. *Liens*. (19), 69-83.
- Savoie-Zajc, L. (2004). Les communautés de pratique des chercheurs et des enseignants: contribution de la recherche à l'accompagnement au changement. En G. Pelletier (dir) *Accompagner les réformes et les innovations en éducation: consultance, recherches et formation* (pp. 211-235). Paris: L'Harmattan.
- Simien, E. (2007). Doing Intersectionality Research: From Conceptual Issues to Practical. *Examples Politics and Gender*. 3(2), 264-271.
- Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et le développement social. En N. Rousseau y S. Belanger (dir), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 125-152). Quebec: Presses de l'Université du Quebec.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zambrini, L. (2014). Diálogos entre el feminismo postestructuralista y la teoría de la interseccionalidad de los géneros. *Revista Punto Género*. 4, 43-54.

de las vivencias individuales y colectivas para la construcción conjunta conocimiento y el desarrollo de las pedagogías feministas decoloniales (PFD). Nuestro argumento se articula alrededor del hecho que las PFD permiten un mejor acercamiento a las realidades vividas en contextos de desigualdades sociales, la valorización de los saberes subalternos, además de propiciar una reflexión sobre lo cultural.

Cómo será expuesto, los estudios decoloniales latinoamericanos proponen una “desobediencia epistémica” (Mignolo, 2009) así como una crítica explícita al racismo estructural (González, 1988a) que marca tanto los cuerpos como los conocimientos.

Para lograr nuestro objetivo presentaremos, en primer lugar, los postulados de las pedagogías feministas decoloniales (Espinosa Miñoso, Gómez Correal y Ochoa Muñoz, 2014; Hooks, 1994; Walsh, 2013). Posteriormente, a partir de ejemplos de experiencias locales en el contexto brasileño y colombiano, abordaremos las posibilidades teórico-prácticas que ofrecen diferentes acciones pedagógicas para cocrear teorías feministas y decoloniales junto con los movimientos sociales, colectivos militantes y estudiantiles. El objetivo final de este capítulo es estudiar su relevancia para la descolonización del aprendizaje y, además, generar un espacio de reflexión sobre la coconstrucción del conocimiento a partir del feminismo decolonial latinoamericano (Espinosa-Miñoso, 2014; Lugones, 2008, 2010).

### **1. Pedagogías feministas decoloniales: un breve panorama**

Frente a la mercantilización de la educación y de la formación universitaria (UNESCO, 2011; Coenga-Oliveira y Anctil Avoine, 2017), existe una urgencia teórica en desarrollar marcos epistémicos que ponen en relieve las consecuencias actuales del colonialismo sobre las personas viviendo en Abya Yala. Las PFD ofrecen una oportunidad para decolonizar tanto la educación formal como los espacios de lucha feminista. Esta sección tiene como objetivo retratar los grandes rasgos de las PFD en América Latina.

La decolonización implica partir de saberes y prácticas locales para pensar el mundo y la producción de conocimiento. Como

lo argumenta Falquet, “la importancia de la dimensión colectiva y contextualizada del pensar/accionar, y de la politización de la posición de raza y de clase - además de la posición de sexo - de quienes contribuyeron paulatinamente a forjar los contenidos de la decolonialidad” (2016: 3). De este modo, se debe resaltar que la lucha por la decolonialidad en la educación no es tan reciente cómo se viene presentando en la academia actualmente. La pedagogía decolonial debe entonces comprenderse ante todo como una praxis de los diversos movimientos sociales y, en el caso que nos interesa, de las mujeres indígenas, campesinas, negras y lesbianas autónomas del continente (Falquet, 2014). Es un espacio epistémico de debates y reivindicaciones políticas articulado por las mujeres que han vivido corporalmente la colonialidad del poder, saber, ser y género (Lugones, 2008; Quijano, 1992).

Así, un elemento fundamental de las pedagogías decoloniales en su conjunto es la constitución de una “conciencia oposicional” (Sandoval, 1991) desde el “Sur global”. Es una conciencia que parte de las epistemologías del Sur (Sousa Santos y Meneses, 2009; Santos, 2010) de valorar los saberes locales y para contraponerse a las formas de pensar hegemónicas fuertemente centradas en la idea de sujeto universal eurocentrado. Es de este modo que partimos de nuestras experiencias propias y de saberes situados latinoamericanos para presentar las contribuciones de las PFD.

Si bien no se puede negar los aportes de los pensadores decoloniales como Mignolo (2009), Quijano (1992) o Dussel (1994) o pedagogos como Paulo Freire (1984) para el fomento de un proyecto crítico, fragmentado y plural a los universalismos propuestos por la modernidad política (Escobar, 2012: 77), nuestro objetivo aquí es mostrar los aportes de las feministas latinoamericanas al respecto.

Ya en los años 1970, la feminista negra brasileña Lélia Gonzalez establecía una relación directa entre raza, clase y género, criticando el racismo estructural que sostiene las relaciones sociales en Latinoamérica. La autora propone el concepto *Amefricanidade* (1988a) para afirmar la presencia y la importancia de la población

negra e indígena para la formación cultural e identitaria local. Gonzalez (1988b) defendía así la construcción de un feminismo latinoamericano que resalta el carácter multirracial y multicultural de las sociedades de la región. Su trayectoria política “demuestra una práctica común entre muchas mujeres negras envueltas en el activismo de la época de los setenta hasta hoy” (Werneck, 2005: 36), confirmando que la lucha para una crítica a la colonialidad ha sido históricamente portada por mujeres subalternas.

Desde ahí, se inicia una puesta en común cada vez más sistemática entre las feministas latinoamericanas para hacer una genealogía del pensamiento desde las márgenes, convirtiéndolo en una “apuesta epistémica” (Espinosa-Miñoso, 2014) para desenmarcar el feminismo de su hegemonía blanca, el cual no responde a lo vivido en Abya Yala (Castillo, 2001). Estas pedagogías están en neta oposición a la decorporeización del saber y a las construcciones identitarias negativas del otro/a (Carneiro, 2005). De ahí que, como afirman Araújo y Santana, Maria Lugones propone un feminismo desde la resistencia a la dominación, es decir una epistemología constituida por mujeres que viven en un “entre-lugar” y, sobre todo, que están sufriendo varias opresiones conectadas (Araújo y Santana, 2017).

Según Espinosa-Miñoso, la apuesta del feminismo decolonial es doble ya que propone una revisión del “andamiaje teórico-conceptual producido por el feminismo occidental blancoburgués” además de proponer “nuevas interpretaciones que expliquen la actuación del poder desde posiciones que asumen un punto de vista subalterno, constituye un aporte fundamental a la producción de nuevas epistemologías y marcos teóricos conceptuales que confrontan el andamiaje de producción de verdad hegemónico impuesto por Europa, y posteriormente por Estados Unidos” (2014: 3). Es de esta forma que el feminismo decolonial desde Abya Yala se materializa en las experiencias cotidianas y las epistemologías alternativas al conocimiento occidental que se erigen en ejes del saber: es replantear la idea que el currículo es el único pilar del discurso pedagógico (Gargallo, 2014; Gonzalez, 2015).

Asimismo, el feminismo comunitario latinoamericano ha sido clave para la elaboración de una educación intercultural en varios

campos relacionados con la educación formal e informal, de las políticas públicas o acerca de las posibilidades de la democracia radical (Sacavino, 2016).

Según Walsh, la PFD implica revivir los feminismos desde diferentes geografías, trabajando a partir de una “pluriversalidad epistémica” (2007: 102), la cual conduce a una posición ética y política para construir democracias que “articulan la igualdad y el reconocimiento de las diferencias culturales” (Sacavino, 2016, p.10). Retomando a Walsh, no se trata solamente una inclusión de contenidos en los planes de cursos y programas; el objetivo es de “transformación estructural y socio-histórica” (Oliveira y Candau, 2010: 12).

De esta manera, se trata de un “nuevo espacio epistemológico que incluye los conocimientos subalternizados y los occidentales, en una relación tensa, crítica y más igualitaria” (Oliveira y Candau, 2010: 12). Así es como, a partir de estos postulados, las feministas decoloniales han propuesto una “recorporeización y relocalización del pensamiento” (Desai y Sanya, 2016: 712) para imaginar otros sistemas de saberes.

## **2. Posibilidades teórico-prácticas de las pedagogías feministas decoloniales**

Empezar desde las historias de vida en términos pedagógicos en los grupos de mujeres o cursos de género ha significado pensar los diferentes problemas y resignificar la relación entre las diferentes personas agentes del saber (Anctil Avoine y Miranda Montero, 2016). Más allá de los cuadros universitarios, es también a partir de sus vivencias que las feministas y grupos de mujeres negras y provenientes del Sur global critican las relaciones de poder existentes en el interior de los grupos y movimientos sociales. Dichas mujeres se confrontaban (y se confrontan todavía), por un lado, con altos niveles de sexismos por parte de los hombres en los movimientos negros, pero también, por otro lado, se percataban con el racismo de sus compañeras en los movimientos feministas estructurados desde las vivencias de las mujeres blancas (Carneiro, 2005; González, 1988a; Davis, 1983; Collins, 2009). Ellas nos muestran cómo las luchas de raza, género, clase y otras formas

de opresiones no pueden ser tratadas de manera fragmentada sino desde las intersecciones de los ejes de opresivos.

En efecto, cómo se ha expuesto en la sección anterior, no hay una eficaz descolonización de la pedagogía si no hay una comprensión de la imbricación de los sistemas de opresión y una descolonización también epistemológica que permita cuestionar las relaciones de poder subyacente a la construcción del conocimiento. En consecuencia, en esta sección, nuestro objetivo es mostrar, sin pretensión a la exhaustividad, algunas posibilidades teórico-prácticas que, valorizando los saberes locales, las experiencias individuales y las realidades socioculturales del contexto de enseñanza, permiten pensar las contribuciones de y para las PFD - tanto en lo que se refiere a la educación formal como a las luchas de los movimientos sociales de mujeres, feministas y campesinos.

### **2.1. Tejiendo saberes: una práctica conjunta**

El enfoque de las PFD permite abordar temáticas que, incluso para el sujeto que las viva, pueden aparecer como disjuntas; de este modo, provoca un análisis tanto micro, abarcando las vivencias individuales y el contexto local, como macro, para interrogar las variables históricas, sociales y estructurales que las sustentan. El gran desafío es, según Oliveira y Candau (2010), cómo abordar y poner en primer plano saberes locales y una perspectiva teórica y epistemológica producida desde el Sur en un contexto de práctica de enseñanza basada tradicionalmente en modelos eurocentrados de producción de conocimiento - como es el caso de América Latina.

Siguiendo a Elenes (2001), las PFD representan una manera para dar cuenta de las múltiples ideologías que están presentes en el aula de clase, en reuniones de movimientos sociales, en colectivos feministas o en cualquier otro grupo. Estas pedagogías dan paso a las posibilidades del disenso, esencial a cualquier práctica democrática para el aprendizaje. Según la autora, las “pedagogías de la frontera/transformativas” pueden ser comprendida como un método para “deconstruir la noción del sujeto unificado y las nociones esencialistas de la cultura”

(2001: 691). Es a partir de ejemplos de diferentes formas de construir pedagogías y pensamientos de frontera (Grosfoguel, 2009) que proporcionaremos algunos elementos para pensar las PFD.

El método (auto) biográfico ha sido, de este modo, utilizado por las mujeres en los movimientos sociales, políticos, así como en la academia en Abya-Yala, con el fin de visibilizar las experiencias de opresiones encarnadas por los sujetos subalternos. Se puede mencionar específicamente que los relatos biográficos permiten movilizar las emociones y corporalidades de las personas que hacen parte del proceso de aprendizaje, lo que abre posibilidades de contestar los modelos educativos basados en una división rígida entre cuerpo y espíritu (Perumal, 2012).

La Escola Feminista, tal como lo exponen Araújo y Santana, implementada por el Movimiento de mujeres trabajadoras rurales del Nordeste brasileño, es también un ejemplo de producción de conocimiento por medio de experiencias de vida y de saberes individuales de mujeres. Como subrayan las autoras, en dicho grupo de relaciones horizontales de poder, esas mujeres del campo “deconstruyen las jerarquías en el proceso de enseñanza-aprendizaje [...]. Ellas evalúan los aprendizajes conectándolos con su propia historia como mujeres organizadas y cómo su protagonismo de la lucha feminista pasó a pautar el propio movimiento feminista, pues pasan a reconocerse y afirmarse como feministas rurales” (2017: 9).

Asimismo, es en este contexto que se articulan las aportaciones de los feminismos autónomos<sup>3</sup> a la decolonización feminista de las pedagogías. Como afirman Gargallo y Adrião (2006 y 2008, respectivamente, citadas por Martello, 2016), las feministas autónomas tienen como principal forma de articulación la creación de grupos pequeños de ‘autoconciencia’. El hecho de compartir experiencias y sentimientos personales en grupos de mujeres es un elemento fundamental: de esta manera, las feministas pueden identificar y tomar conciencia de sus propias opresiones vividas, teniendo como punto de partida el auto-reconocimiento en el relato de otras mujeres. Es un reconocimiento propio y de la otredad a la vez.

Por otra parte, al hablar de la perspectiva decolonial latinoamericana para repensar los métodos de enseñanza, Silva, Mainar, Silva y Silva (2014) nos recuerdan la importante contribución de los movimientos sociales para relacionar las prácticas educativas con la realidad compartida por diferentes grupos sociales. Estas autoras y autores destacan las acciones tomadas por los movimientos sociales campesinos en Brasil<sup>4</sup> “para tomar la tierra como elemento central de sus luchas, articular otras dimensiones constitutivas, tales como la educación, el trabajo y la cultura en la resistencia al modelo colonial / capitalista / urbano-céntrico” (2014: 9). Así, es por medio del qué hacer pedagógico que valora las vivencias sociales, individuales y colectivas, tanto en el contexto comunitario y en el escolar, que los movimientos campesinos se oponen al modelo urbano-céntrico de educación.

En lo que se refiere a los movimientos de mujeres y feministas del campo y del monte, colectivos brasileños y colombianos nos ofrecen importantes contribuciones para desarrollar una comprensión feminista y decolonial de la pedagogía. En Colombia, las Mujeres farianas<sup>5</sup>, quienes definen su feminismo como “insurgente” (Boutron, 2017), articulan saberes propios, conocimientos locales, lecturas feministas académico-militantes y la promoción de la participación de mujeres en el desarrollo social y rural. Es a partir de esas articulaciones que las Mujeres farianas participaron activamente en las negociaciones para el proceso de paz colombiano (Mujer Fariana, 2016). Además, en el proceso de desarme que se ha dado al interior del grupo de las Farc-ep y con la ayuda de Naciones Unidas, las Mujeres farianas empezaron a movilizar la sociedad civil acerca de las cuestiones de género dando talleres en las diferentes zonas rurales del país. Desde sus vivencias como mujeres excombatientes, proponen construir “de manera colectiva la concepción y metodología de un feminismo propio [...] consolidando la síntesis dialéctica entre las experiencias de las luchas revolucionarias de las mujeres a través de la historia, con la experiencia feminista” de su organización (Congreso Constitutivo del Partido, 2017: 2-3). Así, en el ámbito político formal y legal, las farianas congregan sus vivencias políticas con sus saberes feministas revolucionarios para construir pedagogías rurales e influir sobre el escenario político.

Igualmente, en el marco de las desigualdades y las violencias en Colombia, se puede destacar el caso del Movimiento de las Piernas cruzadas compuesto por más de 300 mujeres de la región de Barbacoas que denunciaron el estado precario de las vías para llegar a su municipio, problema que causaba un daño diferencial hacia las mujeres en términos de salud pública. A través de estrategias de huelgas de sexo y hambre, han mostrado que el cuerpo puede volverse un arma política (Garces, 2015a). En palabras de Garces (2015b: 63): “Cruzar las piernas trasciende la idea de la negación del sexo, es decir se convierte en una construcción social comunitaria [...] las mujeres han logrado ubicar su cuerpo como lugar de lo posible, de la descolonización de la política, descolonización de su saber y de su cuerpo”.

En Brasil, la Marcha de las Margaritas reúne a trabajadoras, sindicalistas y dirigentes de movimientos sociales de diferentes regiones del país. Se basan en sus experiencias como mujeres rurales, denuncian las desigualdades de género, exponen las relaciones entre violencia contra las mujeres y las restricciones impuestas a su autonomía por la división sexual del trabajo (Biroli, 2015). De la misma manera, las Quebradoras de coco de Babaçu son mujeres que luchan en defensa de los bosques de Babaçu, de la tierra y de la dignidad del ser mujer. Estos grupos de mujeres latinoamericanas actúan más allá de los modelos formales de educación. Su método de aprendizaje y de compartir conocimiento es a través de las ruedas de conversación y grupos de amigas en asociación con su familia, socios, socias y personas de la comunidad donde viven (MIQCB, 2018). A través de la organización colectiva, se oponen a la agroindustria y al modelo patriarcal de organización social, dos estructuras fuertes que dominan la región. Así, la manera como ellas se organizan para pautar sus demandas y hacer oír sus reivindicaciones nos ofrecen elementos importantes para pensar no sólo las PFD, sino también para dar paso a la descolonización del saber, del ser, del poder y del género (Lugones, 2008; Quijano, 1992).

Desde los años 1960 y 1970, aparte de los materiales didácticos tradicionales, las feministas chicanas produjeron conocimientos a través de revistas que discuten cuestiones de raza, circulares feministas, folletos políticos y manifiestos. Como afirman

Suárez-Navaz y Castillo (2008), era por medio de documentos impresos que las chicanas informaban el público sobre sus realidades y problemas, estableciendo diálogos con otros grupos sociales rurales y urbanos. Según las autoras, como forma de “pedagogía política (Bhabha, 1990, estos diálogos mediados por el material impreso forjaron no sólo un espacio desde el cual articular las demandas de las mujeres chicanas, sino un espacio para constituir nuevas identidades políticas, raciales y de género sexual” (p.356).

Finalmente, la literatura también puede ser vista como un locus de producción de saberes no hegemónicos que contribuye a pensar las PFD. Como subraya Andrade (2017), la literatura negra brasileña viene contribuyendo a la autodefinición de la población latinoamericana de origen africano o, como defiende Lélia González (1988a), para la amefricanización del continente. En el marco de la presentación de sus realidades y vivencias, las escritoras negras como las brasileñas Concepción Evaristo y Carolina de Jesús, la cubana Teresa Cárdenas y la colombiana Úrsula Mena Lozano, son capaces de crear personajes y representaciones que desplazan el foco eurocentrado y que permiten comprender las marcas de la colonialidad en la sociedad contemporánea. En las palabras Andrade, “he aquí la singularidad histórica y epistemológica de la escritura y de los feminismos decoloniales, que ensanchan las fronteras enunciativas y dan visibilidad a los saberes otros, a las voces disonantes, a las estrategias de supervivencia al epistemicidio colonial” (p.12).

## Conclusiones

Como hemos argumentado en este escrito, las fuerzas de los feminismos desde Abya Yala es, además de su larga trayectoria de luchas, su naturaleza multirracial y multicultural. El feminismo desde el Sur global, un feminismo que se sitúa desde la decolonialidad y que trata de responder desde las márgenes con el fin de cambiar los modelos neocoloniales, patriarcales y mercantiles de hacer y crear educación. Así, con los ejemplos anteriormente expuestos, hemos querido mostrar que los movimientos sociales, las mujeres y las feministas lesbianas autónomas, chicanas, zapatistas, indígenas, negras, campesinas, han estado formulando pedagogías desde los inicios de las luchas. Es una apuesta en construcción y siempre en tándem con lo vivido. Como lo argumentan Espinosa-Miñoso, Gómez Correal y Ochoa Muñoz (2013), siendo unas respuestas constantes a los saberes decorporeizados y delocalizados impuestos por la ciencia moderna, la construcción dialéctica existente entre saberes locales y las PFD permiten la sanación de las heridas coloniales y de las violencias vividas por las mujeres en el continente. Como respuesta a la alterización negativa de la Otra o del Otro (Carneiro, 2005), el feminismo decolonial propicia pistas para la resignificación de las subjetividades y la vida política. Es por la repoliticización de la educación como liberación y por la apropiación de las experiencias individuales y colectivas como fuentes fidedignas de conocimiento que, en este sentido, las PFD se erigen en modelos para pensar la descolonización de los métodos, teorías, así como la praxis de las aulas de clase, grupos feministas y movimientos sociales.

---

<sup>1</sup>Abya Yala es un término kuna que está utilizado por varias feministas para referirse de manera decolonial al continente latinoamericano (Gargallo, 2014; Falquet, 2016).

<sup>2</sup>Todas las traducciones desde fuentes en inglés y portugués han sido realizadas por las autoras.

<sup>3</sup>En el contexto de los Encuentros Feministas Latinoamericanos y Caribeños, los grupos feministas se auto definen como autónomos en oposición a grupos representantes del denominado “feminismo institucional” (Martello, 2016).

<sup>4</sup>Silva, J. F. da, Mainar, A. A. da S., Silva, F. G. P. da, y Silva, J. L. M. da (2014) hacen referencia principalmente al Movimiento de los trabajadores rurales sin tierra (MST) en Brasil.

<sup>5</sup>Las mujeres farianas se implicaron en la lucha armada y política de la guerrilla de las Farc-ep durante el conflicto armado colombiano.

## Bibliografía

- Amnesty International. (2018). *Amnesty International Report 2017/2018: the state of the world's human rights*. London: Amnesty International UK.
- Andrade, M. P. de. (2017). "Um defeito de cor": Diáspora negra e (de)colonialidade de gênero na literatura brasileira contemporânea. Ponencia presentada al 18º Congresso Brasileiro de Sociologia, Brasília.
- Anctil Avoine, P. y Miranda Montero, Y. I. (2016). *Método autobiográfico desde las pedagogías feministas decoloniales Vidas cotidianas y teoría*. Ponencia presentada en el III Congreso de Estudios poscoloniales y IV Jornadas de Feminismo poscolonial, Buenos Aires.
- Araújo, G. M., y Santana, M. V. de. (2017). *A escola feminista: Uma experiência de pedagogia feminista rural no nordeste do Brasil*. Ponencia presentada al V Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades, Salvador.
- Biroli, F. (2015). O feminismo como projeto transformador: as vozes das Margaridas. *Blog da Boitempo*. Consultado el 12 de marzo de 2017.
- blogdaboitempo.com.br/2015/08/28/o-feminismo-como-projeto-transformador-as-vozes-das-margaridas/
- Boutron, C. (2017). Colombian Militants Have A New Plan for the Country, and It's Called "Insurgent Feminism". *The Conversation*. Consultado el 27 de junio de 2018.
- theconversation.com/colombian-militants-have-a-new-plan-for-the-country-and-its-called-insurgent-feminism-77148
- Carneiro, A. S. (2005). *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser* (Tesis de Doctorado). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Castillo, A.H. (2001). Entre el etnocentrismo feminista y el esencialismo étnico. Las mujeres indígenas y sus demandas de género. *Debate Feminista*, 24(12), 206-229.
- CIDH. (2015). *Violencia contra personas lesbianas, gay, bisexuales, trans e intersex en América*. San José: Comisión Interamericana de Derechos Humanos.
- Coenga-Oliveira, D. (2017). Judith Butler: l'instrumentalisation du discours religieux et la violence d'une société conservatrice. *Revista Descontamina*, 4(2), 12-15.
- Coenga-Oliveira, D. y Anctil Avoine, P. (2017). "Conformez-vous!": Les résistances et contestations à la marchandisation du savoir dans l'université néolibérale. *Revista Temas*, 3(11), 13-27. dx.doi.org/10.15332/rt.v0i11.1744
- Collins, P. H. (2009). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment* (segunda edición.). New York: Routledge.
- Congreso Constitutivo del Partido. (2017). Tesis de mujer y género para el Congreso Constitutivo del Partido Farc-ep. Consultado el 28 de junio de 2018. [mujerfariana.org/subco-genero/932-tesis-de-mujer-y-genero-para-el-congreso-constitutivo-del-partido.html](http://mujerfariana.org/subco-genero/932-tesis-de-mujer-y-genero-para-el-congreso-constitutivo-del-partido.html)
- Davis, A. Y. (1983). *Women, Race and Class*. New York: Vintage Books.
- Desai, K. y Sanya, B. N. (2016). Towards decolonial praxis: reconfiguring the human and the curriculum. *Gender and Education*. 28(6), 710-724. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1221893>
- Dussel, E. (1994). *1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la Modernidad"*. La Paz: Plural.
- Elenes, C. A. (2001). Transformando fronteras: Chicana feminist transformative pedagogies. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(5), 689-702. doi.org/10.1080/09518390110059865
- Escobar, A. (2012). *Más allá del Tercer Mundo: globalización y diferencia*. Bogotá: ICANH.
- Espinosa-Miñoso, Y. (2014). Una crítica decolonial a la epistemología feminista crítica. *El Cotidiano*, (184), 6-12.
- Espinosa-Miñoso, Y., Gómez Correal, D. M. y Ochoa Muñoz, K. (eds.). (2014). *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas decoloniales en Abya Yala*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Falquet, J. (2016). La propuesta decolonial desde Abya Yala: siguiendo las raíces feministas y lésbicas autónomas. En J. R. De la Fuente y P. Pérez Herrero (dir), *El reconocimiento de las diferencias. Estados, naciones e identidades en la globalización* (p. 53-74). Madrid: Marcial Pons. [academia.edu/31609677/Las\\_raices\\_feministas\\_y\\_lesbicas\\_autonomas\\_de\\_la\\_propuesta\\_decolonial\\_en\\_Abya\\_Yala.pdf](http://academia.edu/31609677/Las_raices_feministas_y_lesbicas_autonomas_de_la_propuesta_decolonial_en_Abya_Yala.pdf) (p.1-23)
- Freire, P. (1984). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.
- Garcés, C. M. J. (2015a). Movimiento social de "piernas cruzadas", práctica neosubjetiva y comprensión del cuerpo como lugar de lo político. *Revista Colombiana de Sociología*, 38(1), 145-163. doi.org/10.15446/rcs.v38n1.53283
- Garcés, C. M. J. (2015b). ¿Es el cuerpo, lugar de lo político? Reflexiones sobre el movimiento social de piernas cruzadas, *18(7)*, 56-65.

- Gargallo, F. (2014). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. Ciudad de México: Corte y Confección.
- Gonzalez, L. (1988a). A categoriapolítico-cultural deamefricanidade. *Tempo Brasileiro*, 92/ 93, 69-82.
- Gonzalez, L. (1988b). Por um feminismo afro-latino-americano. *Caderno de formação política do Círculo Palmarino*, (1), 2-20.
- González, T. S. A. (2015). *Decolonizar el saber, un reto curricular en América Latina* (Tesis de Maestría). Ibagué: Universidad del Tolima.
- Grosfoguel, R. (2009). Para descolonizar os estudos de Economia política e os Estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. En B. S. Santos y M. P. Meneses (dir), *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Medina, Kindle Edición.
- Hooks, bell. (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, (9), 73-101.
- Martello, L. F. (2016). Conflictos e pontes intergeracionais nas resistências feministas autonomistas translocais latinoamericanas. Ponencia presentada al *SPG01 Anticapitalismo, Democracia Radical e Sociabilidades Emergentes*. Caxambu-MG.
- Mignolo, W. D. (2009). Desobediencia Epistémica (II), Pensamiento Independiente y Libertad De-Colonial. *Revista de Estudios Críticos*, 1(1), 127-146.
- MIQCB. (2018). Povos e comunidades tradicionais debatem políticas de combate à violência. Movimento Interstadual das Quebradeiras de Coco Babaçu. Consultado el 27 de junio de 2018 en línea <https://www.miqcb.org/single-post>
- Muelle, C. E. (2017). Cómo hacer necropolíticas en casa: Ideología de género y acuerdos de paz en Colombia. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, (27), 72-198.
- Mujer Fariana. (2016). *Acuerdo de Participación Política con enfoque de género*. Consultado el 27 de junio de 2018. [mujerfariana.org/subco-genero/656-acuerdo-de-participacion-politica-con-enfoque-de-genero.html](http://mujerfariana.org/subco-genero/656-acuerdo-de-participacion-politica-con-enfoque-de-genero.html)
- Oliveira, L. F. de y Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, 26(1), 15-26.
- Perumal, J. C. (2012). Bodies as objects of pedagogic power relations. *Gender and Education*, 24(1), 57-71. doi.org/10.1080/09540253.2011.571662
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. En R. Blackburn (dir), *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas* (p. 437-447). Bogotá: Tercer Mundo.
- Sacavino, S. (2016). Tecidos feministas de Abya Yala: Feminismo Comunitário, Perspectiva Decolonial e Educação Intercultural. *Uni-pluri/versidad*, 16(2), 97-109.
- Sandoval, C. (1991). U.S. Third World Feminism: The Theory and Method of Oppositional Consciousness in the Postmodern World. *Genders*, (10), 1-24.
- Silva, J. F. da, Mainar, A. A. da S., Silva, F. G. P. da y Silva, J. L. M. da. (2014). Paradigmas da educação do campo: um olhar a partir dos estudos pós-coloniais latino-americanos. *Reflexão e Ação*, 22(2), 9-38.
- Santos, B. S. y Meneses, M. P. (dir) (2009). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Medina.
- Santos, B. S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Extensión Universidad de la República.
- Suárez-Navaz, L. y Castillo, R. A. H. (dir). (2008). *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Cátedra.
- UNESCO (2011). Informe sobre las ciencias sociales en el mundo las brechas del conocimiento. México, DF: UNESCO. [foroconsultivo.org.mx/libros\\_editados/informe\\_sobre\\_las\\_ciencias\\_sociales\\_en\\_el\\_mundo.pdf](http://foroconsultivo.org.mx/libros_editados/informe_sobre_las_ciencias_sociales_en_el_mundo.pdf)
- Walsh, C. E. (dir). (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya Yala.
- Walsh, C. (2007). Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, (26), 102-113.
- Werneck, J. (2005). De Ialodês y Feministas. Reflexiones sobre la acción política de las mujeres negras en América Latina y El Caribe. *Nouvelles Questions Féministes*, 24(2), 29-40.