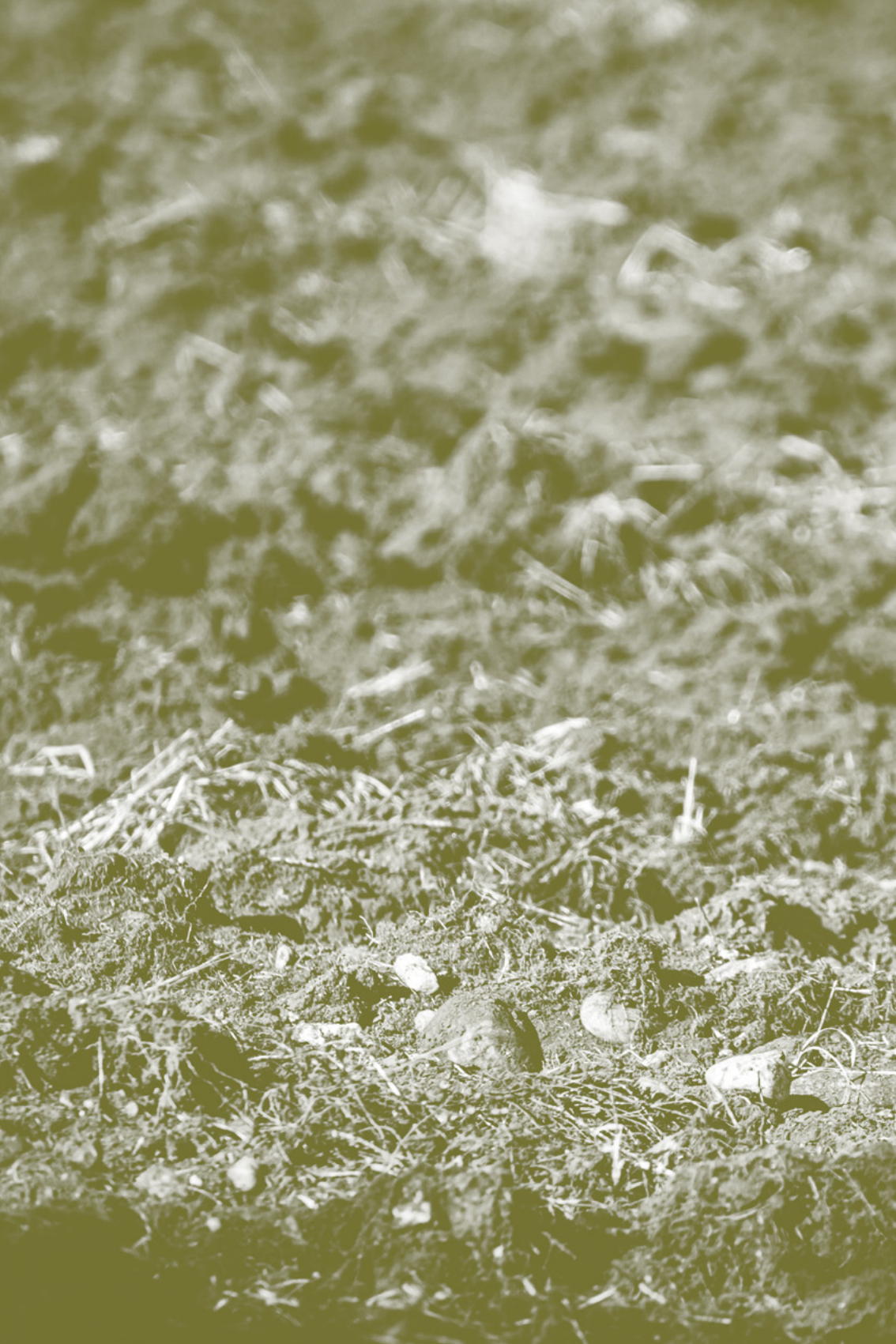




Territorios que enseñan: aprendizajes desde la grieta en San Pablo de la Sierra, Chihuahua, México

Angélica Chávez Blanco¹

Paola Margarita Chaparro Medina²

Introducción

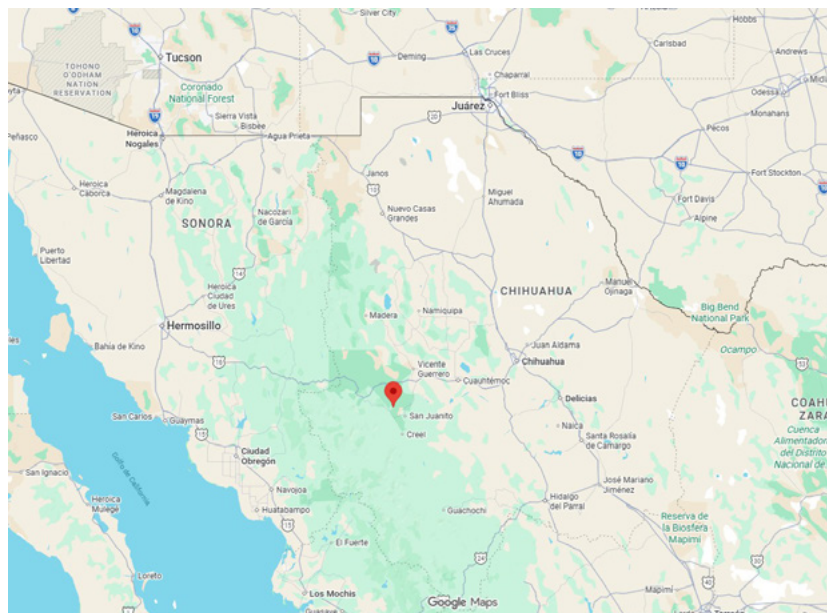
La historia del estado de Chihuahua, México, se encuentra atravesada por huellas materiales y simbólicas del colonialismo, expresadas en la creación de haciendas, misiones, acueductos y rutas ferroviarias comerciales, que configuraron una cartografía del poder y la apropiación territorial. Desde tiempos prehispánicos, las fronteras culturales y ecológicas entre Mesoamérica y Aridoamérica marcaron profundas diferencias en biodiversidad, clima, modos de asentamiento y prácticas socioculturales, las cuales continúan influyendo en las formas contemporáneas de organización social y territorial.

En la **figura 1** podemos ver que, el estado de Chihuahua tiene un papel geopolítico clave debido a su extensa frontera con Estados Unidos, lo que lo ha convertido en un nodo estratégico para los diferentes flujos transfronterizos de capital. Esta condición ha propiciado fenómenos complejos como la migración, el extractivismo y la expansión acelerada de las industrias maquiladoras, mineras e inmobiliarias. Estas dinámicas han reforzado un modelo de desarrollo desigual, caracterizado por

¹ Estudiante del Doctorado en Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Correo: chavezblancoangelica@gmail.com

² Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Correo: pchaparro@uach.mx

Figura 1. Mapa que sitúa a San Pablo de la Sierra en un contexto estatal en Chihuahua, México (2025).



la precarización laboral y el despojo territorial, particularmente en regiones rurales e indígenas (Alba Vega, C., 2000).

Como se observa en el mapa, San Pablo de la Sierra es una pequeña ranchería dentro de la sierra Tarahumara. Los registros más recientes del directorio de localidades rurales estiman que la comunidad está habitada por alrededor de 150 personas, las viviendas se encuentran dispersas, separadas por parcelas de cultivo y barrancos; esta distribución configura un paisaje en el que el cuidado colectivo, la reciprocidad y los saberes locales sostienen un entorno históricamente marcado por la violencia estructural y geopolítica.

En esta región, la violencia generada por grupos del crimen organizado y el narcotráfico ha afectado directamente la vida cotidiana de las comunidades, pues según el Informe Anual de la Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos del año 2021, en

los últimos años se han documentado desplazamientos forzados en la Sierra Tarahumara; al menos doscientas familias han abandonado sus hogares debido a enfrentamientos y amenazas por parte de organizaciones delictivas lo cual altera radicalmente las dinámicas comunitarias, limita la movilidad, interrumpe los ciclos agrícolas y coloca en riesgo la continuidad de los saberes territoriales.

Esta fractura no se limita a la interrupción de prácticas tradicionales o a la expulsión forzada de poblaciones, sino que altera las formas de habitar, significar y transmitir el territorio, debilitando los mecanismos comunitarios que históricamente han permitido la continuidad de la vida común. En este sentido, el despojo opera también como un dispositivo pedagógico de dominación: enseña el miedo, la dispersión y el silencio, reconfigurando la subjetividad colectiva hacia horizontes de mayor vulnerabilidad.

En medio de este paisaje necro político derivado de procesos complejos del sistema capitalista (Sassen, 2014), emergen prácticas comunitarias que resisten las lógicas dominantes y ensayan otras formas de organización social, educativa y territorial, sustentadas en la cooperación, el cuidado y la creación colectiva. La Aldea Infantil Warupa (AIW) que, como podemos ver en la **figura 2**, está ubicada en la región de San Pablo de la Sierra, en el municipio de Guerrero, Chihuahua.

La Aldea Infantil Warupa es un espacio que nació en el mes de agosto del año 2008, mediante un convenio entre Fundación Vida Digna con Junta Hermanos A.C, comenzó a dar albergue a aproximadamente 40 niños y niñas en promedio anualmente, y su objetivo principal es favorecer el proceso de un desarrollo sustentable y el resurgimiento individual de las infancias. Cada uno de los ciclos escolares no solo enfoca sus esfuerzos para construir una comunidad de vida sin violencia, sino también para hacer frente a un paisaje de sequía, de explotación de los recursos naturales e incendios forestales (**Figura 3**).

Además de reunir a infancias de diferentes rancherías, tanto de origen rarámuri como mestizo, para que puedan tener acceso a la escuela

Figura 2. Vista satelital de la ubicación entre San Pablo de la Sierra y la Aldea Infantil Warupa (2024).



Figura 3. Aldea Infantil Warupa, San Pablo de la Sierra, Chihuahua (2025).



Fuente: gentileza Mijares, C. (2025).

más cercana, el albergue ofrece talleres al aire libre por las tardes, con el fin de acompañar a las infancias en la realización de las tareas escolares y reforzar los conocimientos básicos de lectura, escritura y operaciones matemáticas. También se ofrecen talleres artesanales y se fomentan actividades deportivas y artísticas, en especial coros y danzas. La Aldea Infantil Warupa se distingue por ser un albergue mayormente sustentable, al contar con dos hectáreas de hortalizas y huertos para la cosecha de distintas semillas de maíz autóctono, mismas que son para consumo propio.

AIW refleja una pedagogía situada en la práctica, donde el aprendizaje surge del contacto con la tierra, la convivencia intergeneracional y el tejido comunitario, se enraíza en el territorio, escucha los ritmos y saberes locales, además dialoga con diversas formas de organización tradicionales.

Desde esta perspectiva, el presente artículo tiene como propósito analizar las condiciones que han posibilitado la autonomía de la Aldea, así como las tensiones, desafíos y contradicciones que han atravesado su proceso formativo. Se busca comprender de qué manera esta experiencia educativa articula saberes comunitarios y territoriales con posicionamientos que se tejen desde las pedagogías críticas decoloniales.

La relevancia de realizar artículos de esta índole, radica en la necesidad de dialogar con experiencias educativas que, desde contextos de alta vulnerabilidad, ensayan formas alternativas de producción de conocimiento y organización social. En este sentido, las pedagogías de la grieta y las prácticas artísticas funcionan como herramientas críticas que posibilitan conocimientos situados, sensibles y comprometidos con la transformación de las estructuras hegemónicas de la educación y de la vida en comunidad desde su propia subjetividad.

Pedagogías de la grieta: un entramado conceptual

El concepto de grieta constituye una categoría central en el presente artículo, en tanto permite analizar los espacios, prácticas y relaciones

que emergen en los márgenes, y en tensión, con los sistemas educativos, económicos y políticos dominantes. Más que remitir a simples fisuras institucionales, buscamos que el concepto de grieta se entienda como un campo relacional, histórico y político, donde se disputan sentidos, saberes y formas de vida.

En este sentido, la noción de *trabajando en las grietas* desarrollada por Mary Hufford (1999), ofrece una perspectiva relevante para comprender cómo las comunidades intervienen, resignifican y sostienen sus territorios en contextos de crisis socioambiental. Su análisis sobre la intersección entre espacio público, ecología y acción colectiva permite pensar las grietas como espacios de creación cultural, transmisión de memorias y defensa de prácticas sustentables.

Sin embargo, situada en el contexto latinoamericano y, particularmente, en la Sierra Tarahumara de Chihuahua, esta noción adquiere nuevas resonancias. En este territorio, las grietas no sólo se expresan en términos institucionales, sino que se encuentran profundamente atravesadas por procesos históricos de colonialismo, extractivismo, marginación educativa y precarización de la vida. En este marco, la grieta se configura como un espacio donde se materializan las contradicciones entre los modelos educativos hegemónicos y las necesidades, saberes y formas de existencia de las comunidades locales.

En el ámbito educativo, estas fracturas se manifiestan en la brecha entre los currículos oficiales y los contextos territoriales, en la imposición de lenguajes pedagógicos ajenos a la experiencia comunitaria y en la desvalorización sistemática de los conocimientos situados. Siguiendo a Puiggrós (1994), estas tensiones pueden comprenderse como parte de las relaciones ético-políticas que los *sujetos pedagógicos*³ establecen

³ Puiggrós (1994) dice que un sujeto pedagógico representa un vínculo entre quien enseña y quien aprende y para que ese sujeto pedagógico cambie, se mueva o se transforme, tiene que existir algo que medie entre ambos, nosotras proponemos la grieta.

con su entorno, ya sea para reproducir o transformar las estructuras sociales existentes. Desde esta perspectiva, la grieta no constituye únicamente una falla del sistema, sino un espacio potencial de reconfiguración pedagógica.

La experiencia de la Aldea Infantil Warupa se inscribe precisamente en estas grietas del sistema educativo formal y su existencia responde, en parte, a la insuficiencia de las políticas públicas para atender las condiciones socioculturales, económicas y territoriales de la región serrana. Frente a modelos escolares estandarizados que tienden a invisibilizar las formas locales de aprendizaje, la AIW desarrolla una propuesta pedagógica arraigada en la vida comunitaria, el trabajo colectivo y la relación con el entorno natural, configurándose como una experiencia que “trabaja en las grietas” en el sentido propuesto por Hufford y Puiggrós.

No obstante, en este estudio, la grieta no se concibe únicamente como un espacio de adaptación o supervivencia, sino como un territorio de producción epistemológica, afectiva y política. En ella se articulan prácticas que disputan las formas dominantes de conocimiento, reorganizan los vínculos comunitarios y habilitan procesos de subjetivación alternativos.

En la **figura 4**, proponemos una estructura conceptual que nos permita analizar cómo la comunidad de la AIW resignifica las grietas estructurales mediante prácticas pedagógicas y culturales que articulan género, ritualidad, interculturalidad, ecosofía y territorios afectivos. Estos ejes no operan como categorías aisladas, sino como dimensiones interrelacionadas a través de las cuales se tejen relaciones de sentido, pertenencia y resistencia.

Género

Las geografías feministas constituyen un referente central para esta investigación, en tanto permiten problematizar la producción del conocimiento desde una perspectiva situada y territorializada. Desde este

Figura 4. Diagrama síntesis de apartado teórico-conceptual (elaboración propia, 2025).



Fuente: elaboración propia.

enfoque, los saberes no se conciben como neutros ni universales, sino como una construcción atravesada por posiciones corporales, sociales, históricas y espaciales específicas (Haraway, 2019). Esto resulta fundamental para el análisis de experiencias educativas comunitarias como la AIW, donde el aprendizaje se produce desde prácticas cotidianas, relaciones de cuidado y vínculos con el entorno.

En este mismo sentido, en el campo pedagógico, las geografías feministas han contribuido a consolidar una lectura crítica del espacio educativo, entendiendo que éste se encuentra estructurado por relaciones de género, clase, raza y sexualidad, por lo que, desde esta perspectiva, el territorio no es únicamente un espacio de aprendizaje, sino un campo de disputa simbólica, material y política. (McDowell, 1999).

El enfoque que proponemos, es decir, el de las pedagogías de la grieta desde una perspectiva de género, promueve metodologías participativas, afectivas y relacionales que reconocen las emociones, los vínculos

y las experiencias personales como fuentes legítimas de conocimiento, cuestionan los modelos “bancarios”⁴ de la educación y abren paso a formas horizontales y colaborativas, particularmente relevantes en contextos comunitarios.

En este sentido, la noción de grieta epistémica enunciada desde los feminismos comunitarios territoriales (Cruz, 2020) permite comprender cómo las rupturas de orden hegemónico se producen desde los cuerpos y los territorios, especialmente en iniciativas como Warupa, que fue construido por mujeres (figura 5) que sitúan el cuidado y lo común como principios organizadores de la vida y en donde el cuerpo adquiere un lugar central como territorio de experiencia, memoria y resistencia que reconocen los procesos de aprendizaje inscritos en cuerpos atravesados por historias de desigualdad y violencia.

Ritualidad

La repetición es entendida como un proceso que configura al sujeto en su dimensión psíquica y social. Desde esta mirada, los rituales pueden leerse como prácticas reiteradas que organizan la experiencia colectiva, producen sentido y sostienen vínculos, pero que también permiten resignificar la vulnerabilidad compartida como una base para la resistencia y el cuidado (Butler, 2018).

En la Aldea Infantil, la ritualidad se manifiesta en gestos cotidianos, dinámicas comunitarias y prácticas simbólicas que estructuran la vida en común. Estas repeticiones generan pertenencia, contención y reconocimiento mutuo, evidenciando la interdependencia como fundamento de la experiencia formativa. Por otro lado, los rituales pueden comprenderse, al igual que el género y las geografías feministas,

⁴ Paulo Freire denominó *educación bancaria* al modelo pedagógico tradicional en el que el docente deposita contenidos en estudiantes concebidos como sujetos pasivos, reproduciendo relaciones de poder y limitando la capacidad crítica y transformadora del aprendizaje (Freire, 1970).

Figura 5. Mujeres encargadas de dar la cena para las infancias. Aldea Infantil Warupa, San Pablo de la Sierra, Chihuahua, México.



Fuente: gentileza Bujáidar, F. (2025).

como prácticas espaciales que articulan cuerpo, memoria y territorio que permiten disputar los sentidos impuestos por los modelos educativos estandarizados, individualizantes y descontextualizados. En los espacios educativos comunitarios como Warupa, la ritualidad no opera como una repetición mecánica, sino como una forma colectiva de resignificación de la experiencia.

A través de ceremonias, prácticas cotidianas compartidas, narrativas orales y expresiones simbólicas, se construyen tiempos y espacios “otros” que interrumpen las dinámicas jerárquicas del aula tradicional y habilitan formas alternativas de relación, aprendizaje y cuidado. Por esta razón, los rituales funcionan como dispositivos pedagógicos que producen condiciones de posibilidad para procesos de subjetivación, integrando dimensiones afectivas, emocionales, espirituales y territoriales del conocimiento (McLaren, 1995).

En la experiencia dentro de la Aldea Infantil Warupa, la ritualidad forma parte integral de la propuesta pedagógica (figura 6). A través de sus reuniones, celebraciones comunitarias, las prácticas agrícolas en las cuales se siembra y cosecha el maíz u otras plantas, los momentos de

Figura 6. Reunión matutina de agradecimiento. Aldea Infantil Warupa. San Pablo de la Sierra, Chihuahua, México.



Fuente: gentileza Bujáidar, F. (2025).

reflexión o silencio colectivo y todas las actividades que se llevan a cabo en relación cercana con los ciclos de la naturaleza, la comunidad produce espacios de aprendizaje y se configuran pedagogías territoriales que fortalecen los vínculos comunitarios y resisten la fragmentación impuesta por los modelos escolares convencionales.

De este modo, la ritualidad, entendida desde las pedagogías de la grieta y las geografías feministas, no se limita a un recurso metodológico ni a una sola dimensión cultural, sino que constituye una política del cuidado que se relaciona con la teoría de la reproducción social propuesta por Bourdieu y Passeron en la década de los setenta, en donde se hicieron evidentes las formas en que las instituciones educativas hegemónicas, tienden a naturalizar y reproducir jerarquías preexistentes en contextos comunitarios.

Para esto, las prácticas rituales pueden operar como espacios de fisura frente a estas lógicas, puesto que dentro de un contexto comunitario como el de Warupa, es en los rituales en donde se ensayan otras formas de autoridad pedagógica, de circulación del saber y de organización del tiempo y del espacio educativo.

Interculturalidad

Como se cree muchas veces, la interculturalidad no puede entenderse únicamente como un principio normativo orientado a la convivencia respetuosa entre culturas, sino como un espacio de disputa epistémica, política y territorial en el cual se cuestiona las jerarquías históricas de conocimiento producidas por la colonialidad y problematiza los modos en que los sistemas educativos regulan, clasifican y jerarquizan los saberes (Mignolo, Walsh, 2018).

En contextos como la Sierra Tarahumara en donde se ubica Warupa, la interculturalidad no se desarrolla en las condiciones más justas, sino todo lo contrario, es sumamente atravesada por relaciones de poder que tensionan permanentemente el diálogo entre saberes. Para esto, Warupa representa un proyecto educativo que tensiona las condiciones estructurales que le posibilitan existir al margen de un territorio complejo (Tubino, 2005).

Por esta razón nos parece importante analizar desde las grietas de la interculturalidad, la imposición de currículos homogéneos, la estandarización de lenguajes hegemónicos y por la deslegitimación sistemática de los saberes indígenas, campesinos y comunitarios. De este modo, la interculturalidad representa una herramienta analítica para comprender cómo se negocian, resisten y resignifican los saberes en los espacios educativos comunitarios ante los modos de circulación del conocimiento y los criterios institucionales de validación de los saberes.

Dentro de la Aldea Infantil Warupa, la interculturalidad no se expresa en aspectos simples, como la interpretación de sentidos, la traducción, la mediación y construcción conjunta de conocimientos entre géneros, generaciones, entre saberes escolares formales y saberes empíricos territoriales, también entre lenguajes técnicos y narrativas poéticas comunitarias. Estas dinámicas revelan tensiones permanentes entre las demandas del sistema educativo oficial y las necesidades locales, configurando un espacio pedagógico atravesado por contradicciones productivas de nuestro tiempo.

Siguiendo a Walsh (2007), las prácticas dentro de la aldea pueden comprenderse como formas de existencia epistémica mediante las cuales producen activamente marcos propios de interpretación, enseñanza y transmisión del conocimiento y en donde no se limita a incorporar contenidos diversos, o bien, de acuerdo a alguna tendencia de la política educativa⁵, sino que implica redefinir las relaciones de autoridad pedagógica, los criterios de legitimidad del saber y los fines políticos de la educación.

Más que analizar en Warupa un modelo educativo a replicar, narrar las experiencias dentro de este espacio funciona como referencia de un espacio vivo que se configura como un proceso abierto y en permanente negociación epistemológica que atraviesa la vida educativa comunitaria, no solo desde una dimensión “humana” del conocimiento, sino que incluso rompe esa barrera, ya que, de manera no verbal, existe una interrelación cercana con las inteligencias que se producen del entorno natural, es decir, de las plantas, en los animales, en las especies que cohabitan el espacio.

Ecosofía

Por lo anterior, nos parece relevante integrar la noción de ecosofía (Guattari, 2000), entendida como una filosofía política y ética que articula las dimensiones ambiental, social y subjetiva de la vida dentro de los espacios de aprendizaje, ya que propone una reconfiguración profunda de las relaciones entre los seres humanos, otros seres vivos y los entornos que habitan, cuestionando las lógicas extractivistas e imperiales que han configurado históricamente los sistemas educativos y territoriales.

⁵ La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es la política educativa impulsada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) cuyo enfoque es humanista, comunitario y de justicia social, priorizando la interculturalidad, el pensamiento crítico y la vinculación entre escuela y territorio. Diversos análisis señalan que esta política se inscribe en el proyecto político denominado “obradorismo”, con una Fuerte carga ideológico-política.

En el ámbito pedagógico, esta perspectiva implica abordar de manera articulada los procesos de subjetivación, las formas de organización comunitaria y las relaciones con el territorio y el entorno natural, favoreciendo experiencias educativas sensibles tanto a las condiciones materiales como a las dimensiones afectivas y simbólicas del aprendizaje. Desde esta mirada, la educación se configura como un espacio capaz de cuestionar y desmontar el lenguaje del imperio que históricamente ha ordenado las formas de nombrar, conocer y relacionarse con el mundo. Resulta especialmente interesante la reflexión propuesta en la obra de Maricela Guerrero desde “el sueño de toda célula”, donde se exploran vínculos entre lenguaje, naturaleza y formas alternativas de conocimiento.

La lengua del imperio es la lengua de nombrar reinos, especies, subespecies y la forma de las hojas: la lengua del imperio exige lo imposible, los subordinados al imperio interiorizan las reglas y asumen que esa es la forma. En algunas lenguas del imperio se rompen vínculos entre redes de plantas, ciclos y personas (Guerrero, M. 2024).

Lo que se intenta desde esta dimensión ecosófica es buscar los signos de la naturaleza y el rastro de nuestra actividad como formas de lectura del mundo que permiten cuestionar las lógicas dominantes de producción y representación. Esta búsqueda se vincula con una crítica a la noche capitalista que hace Aguilar (2021), al conjunto de dinámicas de mercado, despojo y mercantilización que atraviesan las prácticas artísticas (y educativas) contemporáneas, generando distanciamiento respecto de expresiones comunitarias y territoriales. Frente a ello, la propuesta de las estéticas colectivas de la tierra desarrollada en su obra plantea una contraposición a estas prácticas individualistas al enfatizar formas de creación- aprendizaje basadas en el colectivo, el territorio y la memoria, configurando prácticas que buscan persistir y sostener la vida en medio de las catástrofes ecológicas, sociales y culturales del presente.

Figura 7. Caminatas y reconocimiento del entorno natural. Aldea Infantil Warupa. San Pablo de la Sierra, Chihuahua, México.



Fuente: gentileza Sisniega, G. (2024).

Estas reflexiones encuentran un campo sumamente cercano a la experiencia de la Aldea Infantil Warupa, donde los procesos estéticos y de aprendizaje se desarrollan a partir de la convivencia con el entorno, la creación colectiva y la recuperación de saberes territoriales. En la **figura 7** podemos ver que, en este espacio, la búsqueda de los signos de la naturaleza se traduce en prácticas cotidianas de observación, cuidado y creación que reconfiguran la relación entre aprendizaje, comunidad y territorio, permitiendo que el arte y la educación funcionen como dispositivos de regeneración simbólica y material.

Hasta aquí, la articulación entre género, interculturalidad, ritualidad y ecosofía hace posible reformular lo que entendemos en el campo de la educación como un proceso de intercambio entre subjetividades, comunidades y ecosistemas que activan potencias del deseo y de la imaginación colectiva para resistir las formas de captura afectiva, simbólica y cognitiva propias del capitalismo neoliberal (Rolnik, 2018). Estas dimensiones se hacen tangibles en prácticas que integran el trabajo en el campo, la reflexión colectiva, el arte, los rituales y el cuidado del entorno.

Territorios afectivos

El concepto de territorios afectivos no se introduce aquí para reforzar la idea ya desarrollada anteriormente, cuando nombramos que de las pedagogías de la grieta poseen un potencial transformador. Más bien, nos permite precisar el plano específico en el que dicha transformación se juega: el de las disposiciones relacionales, las economías del cuidado, las formas de autoridad y las sensibilidades que organizan la vida cotidiana en la Aldea Infantil Warupa (**Figura 8**).

Hablar de territorio afectivo no equivale a aludir únicamente a emociones o memorias compartidas, supone reconocer que todo espacio educativo está atravesado por una arquitectura sensible que distribuye cercanías y distancias, habilita o restringe la palabra, legitima ciertos cuerpos y desautoriza otros. En este sentido, lo afectivo nombra una dimensión estructurante del territorio: una trama de vínculos, expectativas y prácticas que produce condiciones materiales y simbólicas para el aprendizaje, es decir, la base relacional desde la cual se configuran jerarquías, pertenencias y formas de reconocimiento.

En Warupa, esta dimensión se manifiesta en la manera en que se organizan los cuidados, se gestionan los conflictos y se comparten responsabilidades. Por ello, el género incide en estas dinámicas no solo como categoría analítica, sino como fuerza que ordena tareas, tiempos y posiciones; al mismo tiempo, las prácticas comunitarias tensionan y redistribuyen esas asignaciones. La ritualidad funciona como dispositivo que reorganiza temporalidades y consolida vínculos intergeneracionales, produciendo continuidad histórica en contextos marcados por la fragmentación. La interculturalidad, por su parte, no es únicamente diálogo entre saberes, sino negociación concreta de normas, lenguajes y criterios de legitimidad.

La ecosofía articula estas dimensiones al inscribirlas en una ética del cuidado que vincula comunidad y entorno, subrayando que la sostenibilidad de los vínculos humanos depende también de la relación con el territorio físico. Desde esta articulación, los territorios afectivos

Figura 8. Temporada de cosecha de maíz en la AIW (2016).



Fuente: elaboración propia.

pueden entenderse como campos donde se materializan y tensionan formas de convivencia.

Se gestan en la configuración de un cambio estructural de la autoridad o hegemonía pedagógica, en la distribución del trabajo colectivo, en la producción de confianza o desconfianza institucional, desde un pensamiento crítico. Con esto buscamos analizar cómo determinadas prácticas reproducen lógicas patriarcales o imperialistas, mientras otras habilitan formas más horizontales y corresponsables de organización.

El aporte conceptual presentado, propone delimitar una noción micropolítica donde determinadas transformaciones son visibles a partir de la reconfiguración de los vínculos cotidianos. Los territorios afectivos desde Warupa, nos hacen reconocer en su disidencia pedagógica, formas diversas de reconstruir la confianza, reconocer la vulnerabilidad y sostener proyectos comunes por un tiempo determinado, atendiendo a necesidades y problemáticas de un tiempo determinado.

Con esto no intentamos promover una utopía abstracta de cambio, pero sí, subrayar una hipótesis analítica: la Aldea Infantil Warupa, en

San Pablo de la Sierra, Chihuahua, México, articula prácticas transformadoras dentro de un sistema hegemónico y dominante que, desde el punto de vista de dimensiones como el género, la ritualidad, la interculturalidad, la ecosofía y los territorios afectivos (GRIETA) configura un tercer espacio que abre las posibilidades de aprendizaje y convivencia.

Comprender esa trama permite desplazar la mirada desde la retórica de la transformación hacia el posicionamiento crítico de las relaciones concretas que hacen, o no, habitable la educación hoy en día. En el siguiente apartado nos desplazamos hacia la Aldea Infantil Warupa como escenario donde estas categorías adquieren sentido, puesto que, explorar su camino, en tanto apuesta educativa que se abre a otras formas de aprender, implica explicitar el enfoque metodológico y las decisiones de trabajo de campo que permitieron comprender cómo estas tramas relacionales se configuran, se sostienen y se tensionan en la práctica cotidiana.

La Aldea Infantil Warupa como grieta pedagógica y estética

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, etnográfico y participativo (IAP), orientado a la producción de conocimiento situado y relacional. El trabajo de campo se realizó entre los años 2016–2024, a través de estancias periódicas en la comunidad, que permitieron acompañar las dinámicas cotidianas de la Aldea. La Investigación-Acción Participativa se eligió por su capacidad de generar conocimiento situado a partir de la participación activa de niñas, cuidadoras y educadoras en el propio proceso investigativo.

En sintonía con el planteamiento de Fals Borda (1987), esta metodología permitió articular saberes comunitarios y pedagógicos, recuperar memorias del territorio y promover acciones de mejora en las prácticas formativas, garantizando además la devolución de resultados de manera comprensible. Las técnicas empleadas fueron: observación participante, conversaciones y entrevistas semiestructuradas con fundadoras,

niñas, niños y adolescentes, registro en diario de campo, talleres colectivos de arte y documentación fotográfica.

Con lo anterior, se conformó el andamiaje metodológico del estudio, desarrollado desde una ética del cuidado basada en el consentimiento informado y el respeto a los tiempos comunitarios. Este enfoque favoreció una escucha activa y una presencia investigativa que permitió conocer de cerca los significados que las propias participantes otorgaron a sus prácticas educativas y a las dinámicas de convivencia en la aldea.

A partir de ello y en sintonía con las pedagogías de la grieta que propone Walsh (2018), los hallazgos evidencian que dichas prácticas pueden comprenderse como expresiones de pedagogías de resistencia al mostrar procesos formativos que, desde lo cotidiano y lo comunitario, recuperan memorias, fortalecen vínculos y configuran alternativas pedagógicas orientadas a la dignidad, el cuidado y la construcción de horizontes colectivos de vida.

En primer lugar, integrar la perspectiva de género representó ir más allá de solo pensar conceptos o posicionamientos teóricos, sino que funcionó como una condición constitutiva e inseparable de todas las dinámicas que se dieron en cada visita a Warupa. Desde el hecho de sostener lo cotidiano y crear todo un andamiaje de cuidado para las personas que habitan el espacio, aun cuando las condiciones muchas veces no eran favorables. Por otro lado, las desigualdades de género se entrelazan con condiciones de territorialidad, clase, edad y pertenencia comunitaria, configurando formas específicas de vulnerabilidad y agencia.

Esta lectura se aproxima a la noción de colonialidad del género desarrollada por Lugones (2008), quien plantea que el sistema moderno/colonial impone jerarquías que reorganizan los cuerpos, roles y relaciones sociales mediante la naturalización de la subordinación femenina. En Warupa, la persistencia de mandatos tradicionales, expresada en el testimonio *“estaba la cultura de que el que trabaja es el hombre y la que está en la casa es la mujer”* (Fundadora A, entrevista, 2024) muestra la

continuidad de estas estructuras coloniales en la organización cotidiana del trabajo y la vida comunitaria.

Asimismo, los relatos que evidencian tensiones frente a la autonomía económica femenina: *“cuando ella empieza a trabajar empieza a tener como esa parte de decir quién va a atender la casa”* (Fundadora A, entrevista, 2024) permiten observar cómo la división sexual del trabajo opera como dispositivo de control que limita la movilidad y participación de las mujeres en la comunidad. Estas dinámicas se articulan con la regulación de la sexualidad y la normalización de uniones tempranas, prácticas que configuran mecanismos de disciplinamiento del cuerpo femenino (Segato, 2016).

Sin embargo, la experiencia de Warupa también revela la emergencia de prácticas de resistencia que desafíen estas estructuras. El acto de nombrar las problemáticas por parte de las fundadoras constituye un gesto político que habilita procesos de reflexión colectiva y resignificación de normas de género. Estas acciones se relacionan con lo que Walsh (2013) denomina prácticas de re existencia, refiriéndose a procesos que producen formas alternativas de vida y conocimiento desde territorialidades situadas. En Warupa, la escucha, el acompañamiento y la construcción de espacios seguros para niñas y adolescentes configuran pedagogías del cuidado que se tensionan ante las condiciones de la vida en el territorio.

Los feminismos territoriales planteados por Ulloa (2016) sostienen que la defensa del territorio implica simultáneamente la defensa del cuerpo y el territorio frente a procesos de despojo que intensifican desigualdades socioambientales y cargas de cuidado sobre las mujeres. Los testimonios sobre la normalización de mandatos patriarcales *“cuando empezaron a noviar las chiquillas de secundaria... ya propio de la cultura se venían los lepes de secundaria, se unían con ellas”* (Fundadora A, entrevista, 2024) sugieren que la forma de relaciones de poder sobre el cuerpo femenino es una constante dentro de la comunidad.

Figura 9. Actividades cotidianas realizadas por la comunidad (2016).



Fuente: elaboración propia.

No obstante, unas de las actividades creativas que se desarrollaron con la comunidad fue la experiencia del taller de mosaico trencadís (**figura 9**), taller que se realizó para introducir elementos reflexivos sobre la igualdad, la toma de decisiones en comunidad y los roles de trabajo. Este proceso de co-creación caracterizado por horizontalidad, nos acercó a reflexionar en conjunto las formas en que las prácticas colectivas pueden desestabilizar jerarquías de género, al promover formas colaborativas de participación donde la responsabilidad del cuidado y la construcción comunitaria no se define por roles sexuales sino por compromisos compartidos. Esto nos permitió revisar que la igualdad no solo se relaciona con la participación de hombres y mujeres en los mismos espacios, sino con la redistribución del trabajo comunitario, afectivo y organizativo.

La perspectiva de género nos muestra, por un lado, la persistencia de la carga que tiene ser mujer en un contexto como la sierra Tarahumara;

por otro, señala que las prácticas artísticas colaborativas pueden convertirse en laboratorios de igualdad, al fomentar corresponsabilidad, horizontalidad y agencia colectiva. De este modo, la igualdad de género en responsabilidades se configura como un proceso en construcción que requiere transformar la división sexual del trabajo comunitario y promover la corresponsabilidad entre hombres y mujeres en las tareas de cuidado, organización y defensa territorial.

Por otro lado, el tiempo en Warupa se organiza a través de ritmos cotidianos propios como círculos de agradecimiento, cantos, momentos de silencio, ceremonias estacionales, entre otros, permiten transitar entre actividades y generar espacios de contención. Estos rituales permiten reapropiarse del tiempo, el cuerpo y el espacio, configurando una pedagogía del cuidado. Como señalan las fundadoras: *“Es necesario involucrarlos en la siembra, en la cosecha, de hacer la celebración juntos, de la celebración de la cava pizca, la celebración de la cosecha, de conectarnos con lo vivo”* (Fundadora B, 2025). Esto es sumamente representativo, ya que, para las dinámicas dentro de la aldea, los rituales agrícolas funcionan como prácticas de transmisión de saberes que casi se han perdido y además como pedagogías del territorio, resignificando el trabajo como acto indispensable para la vida digna.

En este sentido, una parte de las acciones que se buscan realizar en la aldea, es la recuperación de prácticas y rituales culturales que se han ido perdiendo en el proceso de desterritorialización y desplazamiento forzado. Entre estas prácticas están las festividades y tradiciones religiosas y populares como la pastorela navideña o las danzas de la cultura rarámuri ⁶. Estos espacios se configuran como experiencias de aprendizaje de la cultura donde la espiritualidad se materializa en el encuentro.

⁶ La cultura rarámuri (tarahumara) cuenta con danzas ceremoniales fundamentales para su cosmovisión y el ciclo agrícola, siendo las principales el Yúmure (oración para la salud y lluvia), los Matachines (danza sagrada de colores) y los Pascoles (festiva), además de bailes específicos de Semana Santa.

Esto lo pudimos observar en los talleres de cerámica, por un lado, en la elaboración de vasijas para llamar a la lluvia frente a la sequía, lo que representa una acción de conexión con los ciclos naturales y la dimensión sagrada del agua; en otro, la construcción de sonajas y silbatos que se utilizarían para las danzas, lo cual implicó la participación activa de niñas, niños y adultos en la creación de los mismos. La materialidad, es decir, la arcilla moldeada con intención también fue un proceso pedagógico de afecto y vínculo comunitario, ampliando las pedagogías de la aldea hacia lo artístico y sensorial (Federici, 2012; Walsh, 2009).

Esto, dialoga con la noción de educación como arte y afecto planteada por Toro (1992), donde el afecto es entendido como principio ontológico de cohesión que posibilita la empatía y la conexión profunda entre sujetos y cosmos, articulando un aprendizaje que integra afectividad, corporeidad y pensamiento crítico (Walsh, 2009). La ritualidad de la aldea puede leerse como un campo de convergencia entre ciencia y mística, en el que el conocimiento racional sobre los ciclos agrícolas, la elaboración de instrumentos rituales y la organización comunitaria coexiste con experiencias espirituales de unidad con la vida. Esto supera la dicotomía o bien, división entre mente-cuerpo y se materializa en prácticas vivas que incluyen movimiento, música, trabajo colectivo, creación artística y encuentro grupal como formas de aprendizaje significativo. En consecuencia, los rituales comunitarios constituyen metodologías vivenciales que favorecen procesos de transformación subjetiva y colectiva, promoviendo salud integral y la creatividad (McLaren, 1995).

En la vida cotidiana de la aldea, la ritualidad es una tecnología comunitaria que articula temporalidades agrícolas, festivas, espirituales y artísticas, produciendo subjetividades orientadas al cuidado de la vida y a la construcción de lo común. Más que residuo tradicional, los rituales configuran prácticas vivas de resistencia cultural frente a lógicas individualistas, permitiendo la construcción de una pedagogía comunitaria basada en la experiencia, la afectividad y la interdependencia. De esta manera, la ritualidad en Warupa puede comprenderse como

Figura 10. Ejercicios de elaboración de silbatos cerámica en el bosque. Aldea Infantil Warupa. San Pablo de la Sierra, Chihuahua, México.



Fuente: gentileza Hijar, G. (2025).

una práctica biocéntrica⁷ que, a través de diferentes experiencias creativas, es posible abrir procesos de transformación personal y social, afirmando modos alternativos de habitar el territorio y de comprender la educación como experiencia integral de vida.

En algunos fragmentos de las entrevistas podemos notar que la interculturalidad en la aldea es un campo de tensiones atravesado por desigualdad estructural, migración forzada y disputas por el sentido de lo cultural. La expresión: *“Ese pinche Corima indigno que no tiene nada que ver con el Corima de la cultura rarámuri”* (Fundadora A, 2024) es una crítica situada a la despolitización de una práctica comunitaria ancestral. El corima, como principio rarámuri de reciprocidad y redistribución, aparece vaciado de sentido en contextos institucionales donde

⁷ El biocentrismo constituye una corriente ética que cuestiona el antropocentrismo moderno al afirmar que la vida —en todas sus manifestaciones— posee valor en sí misma. Desde esta perspectiva, el ser humano es una forma de vida más dentro de una red de interdependencias, y no el centro jerárquico del orden natural.

se convierte en gesto asistencialista. La indignación señala una fractura intercultural cuando se habla de “rescatar la cultura” desde lógicas ajenas que desconocen su dimensión ética y relacional con el territorio.

Frente a la idea de identidad ser “radical”, es decir, anclada a una raíz, Bourriaud (2009) propone la figura del radicante como un organismo que echa raíces mientras avanza, adaptándose a nuevas superficies. Frases como: *“Ya no es sustentable vivir en la sierra... me tengo que desplazar”* y *“¿Cómo ellos buscan rescatar su cultura? Pero no puedo, tengo que trabajar, tengo que ser jornalero”* (Anónimo, 2024) evidencian precisamente esa condición radicante, ya que la migración o mejor dicho, desarraigo es una necesidad estructural; sin embargo, en ese desplazamiento forzado se produce una reconfiguración identitaria. El sujeto rarámuri contemporáneo no abandona su cultura, sino que la rearticula en territorios otros, echando raíces mientras van cambiando sus condiciones materiales.

De esta manera, la interculturalidad resulta una transformación continua, aspecto que abordamos en el taller “polimorfo” (**figura 11**) en donde construimos colectivamente mariposas de papel y una gran crisálida como arquitectura y metáfora de esas identidades en constante construcción. Cada participante intervino su mariposa con colores, símbolos y palabras para nombrarse a sí mismos, mientras que, la crisálida, elaborada entre todas y todos, se convirtió en un espacio de transición y metamorfosis. La interculturalidad se representó como proceso vivo del arraigo en tránsito y transformación compartida.

Por otro lado, como se ve en la **figura 12**, el juego con el río, mojar los pies, lanzar piedras, observar la corriente o inventar historias en torno al agua, las niñas y los niños activaron una forma de *epistemoestesis*⁸ en el cual el río ofrecía cierta temperatura, diferentes sonidos y

⁸ La epistemo-estesis es un concepto que une el conocimiento (episteme) con la sensibilidad y el sentir corporal (estesis), proponiendo una forma de entender el mundo a través de la experiencia sensible y la interacción de los cuerpos con su entorno.

Figura 11. Taller Polimorfo impartido por Gabriela Sisniega y Esteban López (2024).



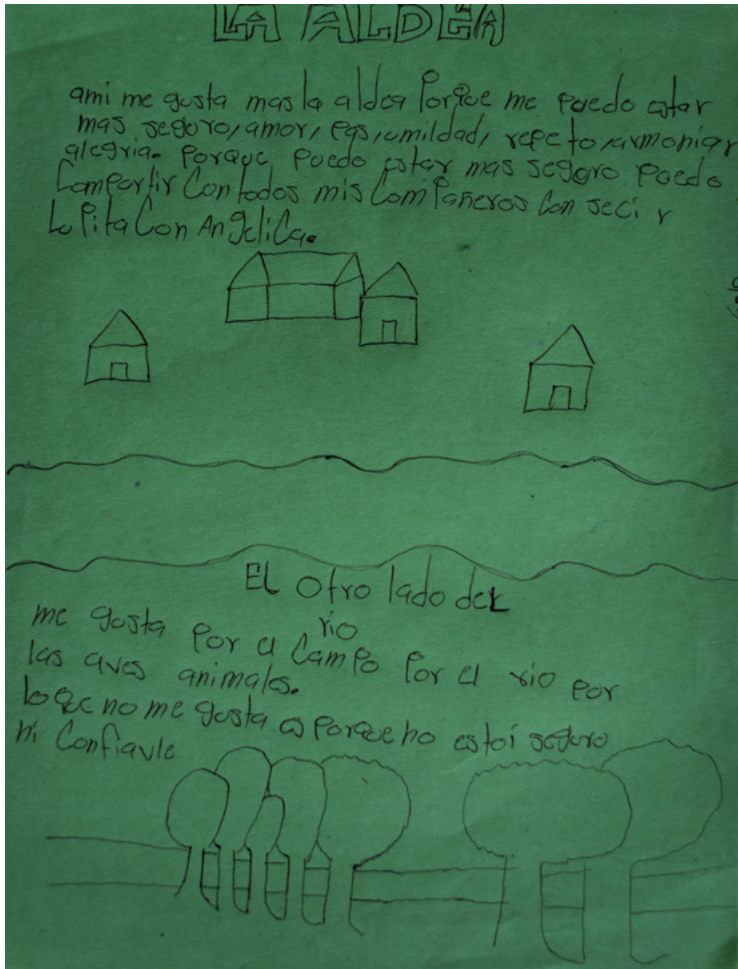
Fuente: elaboración propia.

Figura 12. Construcción de muralla en el río de la Aldea (2016).



Fuente: elaboración propia.

Figura 13. Interpretación de una niña habitante de la Aldea sobre el río. (2016).



Fuente: elaboración propia.

movimientos que posteriormente nos invitaron a dibujar y conversar sobre él. En la **figura 13** podemos ver que, en los dibujos, del río es considerado un elemento protector de la aldea, un guardián y frontera viva de la comunidad.

Desde la afectividad, estas prácticas pueden leerse como formas de resistencia micropolítica al reconocer el río como sujeto significativo, además las niñas y los niños se inscriben en una tradición que valora

los saberes ambientales de los pueblos y que cuestiona la hegemonía. A la vez, las relaciones entre adultas, niñas y adolescentes estuvieron marcadas por una fuerte dimensión afectiva, la confianza, el acompañamiento y la resolución colectiva de conflictos, en palabras de una tutora: *“Aquí primero cuidamos el corazón, luego viene lo demás... existo, luego pienso”* (Entrevista, 2016).

La afectividad no se limita al ámbito individual, es una dimensión colectiva que sostiene los procesos formativos y que no privilegia la disciplina punitiva ni la competencia, sino prácticas basadas en el diálogo, la reparación y el reconocimiento mutuo. Como pudimos observar, los saberes se configuran de la experiencia cotidiana, desde los ciclos de siembra y cosecha del maíz, sobre la historia de las plantas y los animales, de las historias transmitidas entre generaciones y del trabajo comunitario.

Reflexión final: ¿qué desafíos plantea reconocer los saberes locales como conocimiento válido?

Uno de los ejes centrales a reflexionar fue la tensión constante entre los saberes formales (currículos oficiales, las normatividades escolares y las evaluaciones estandarizadas) y los saberes vivos producido en la experiencia cotidiana, los cuerpos, los afectos y la historia territorial de Warupa. Durante las entrevistas y jornadas de observación, las fundadoras señalaron reiteradamente las dificultades para articular su propuesta con las exigencias del sistema educativo formal. Una de ellas expresó: *“Nos piden papeles, evaluaciones, reportes... pero aquí el aprendizaje no cabe en esos formatos”* (Fundadora B, entrevista, 2024). Por otro lado, durante las actividades diarias en la comunidad, los conocimientos no se transmitían de manera vertical, sino que se construían en el hacer compartido. “Mientras cocinan, los niños preguntan por las historias de la comunidad, por lo que los aprendizajes ocurren sin que nadie lo nombre como “clase”, o bien estar dentro de un aula” (Diario de campo, 2023).

Esta forma de vida en la Aldea, por supuesto que enfrenta límites prácticos vinculados al reconocimiento institucional, la certificación de aprendizajes y el acceso a niveles educativos posteriores. Varias veces hubo manifestaciones de las fundadoras acerca de la preocupación por el futuro escolar de las infancias: *“A veces nos preguntamos si les estamos cerrando puertas dentro de los modelos tradicionales de las escuelas...”* (Fundadora B, entrevista, 2016). Estas tensiones se identifican como una grieta estructural entre dos formas de concebir el conocimiento: una, heredera de la matriz colonial, que busca universalizar un único modelo; y otra, basada en saberes situados locales.

La experiencia de Warupa también permite problematizar los modos en que se construye la infancia en contextos de desplazamiento. Muchas de las niñas y los niños provienen de comunidades rarámuri afectadas por violencia territorial, pobreza y despojo ambiental. Sin embargo, en las dinámicas cotidianas no son concebidas como sujetos pasivos o solamente personas vulnerables en sus territorios. Durante un taller creativo, una niña expresó: *“Aquí puedo decir lo que siento”* (Niña 1, 2016). También, las infancias participan en la organización del espacio, el cuidado mutuo y la toma de decisiones cotidianas, configurándose como personas con agencia, sin embargo, las fundadoras también hablan sobre los riesgos de romantizar estas capacidades: *“Son fuertes, sí, pero no porque quieran. Les ha tocado vivir y resolver situaciones duras para su edad”* (Fundadora B, 2024).

Por esta razón, el cuidado constituye uno de los ejes estructurantes de la experiencia educativa y se manifiesta en prácticas concretas: acompañamiento emocional, resolución colectiva de conflictos, atención a la alimentación, contención frente al miedo y la tristeza. Durante una jornada de trabajo comunitario, se registró: *“Antes de iniciar las actividades, se preguntan cómo está cada quien. Si alguien no se siente bien, el ritmo cambia”* (Diario de campo, junio 2024). Una fundadora sintetizó este enfoque: *“Aquí se enseña a cuidar primero. Sin eso no hay aprendizaje”* (Fundadora B, entrevista, 2024). Sin embargo, el cuidado

también implica desgaste, ya que ambas fundadoras relataron el cansancio físico y emocional acumulado: *“A veces ya no puedes más, pero igual sigues”* (Fundadora A, entrevista, 2024).

Otra dimensión relevante de la experiencia en Warupa fueron las prácticas artísticas, corporales y simbólicas que desbordan el lenguaje verbal. En los talleres creativos, las niñas y los niños suelen comunicar sus experiencias mediante dibujos y relatos. En uno de estos espacios, una participante afirmó: *“Yo no quiero ser alguien en el futuro, solo soy”* (Niña 2, taller, 2024). Los mapas afectivos, los colores, los animales y los paisajes aparecen como elementos centrales en estas narrativas, al mismo tiempo el cuerpo funciona como lenguaje pedagógico a través del juego, el descanso compartido, los abrazos colectivos y el trabajo físico conjunto.

El proceso de investigación implicó una implicación afectiva y ética que transformó también el lugar de nosotras como investigadoras, puesto que la presencia prolongada en la comunidad nos permitió construir vínculos, pero también hizo visible la responsabilidad política de regresar algo a la comunidad. Como expresó la fundadora B en una conversación informal: *“Lo que escribas también va a decir quién eres tú”* (Fundadora B, 2024).

Este señalamiento conduce a asumir una postura reflexiva frente a la responsabilidad y posicionamiento académico en las decisiones narrativas construidas en el proceso analítico, así como reconocer las potencias independientes de Warupa sin negar sus contradicciones. Esto constituye un ejercicio de honestidad crítica orientado a evitar la exotización de la marginalidad ni la romantización de la resistencia. Este proceso se configuró como una experiencia de largo aliento, acompañamiento y presencia temporal en la vida cotidiana de la Aldea Infantil Warupa.

Este mismo proceso no se limitó a documentar las prácticas desde una perspectiva ajena y superficial, sino que nos permitió identificar procesos concretos mediante los cuales la comunidad produce cono-

cimiento, cuidado y sentido, todo desde el trabajo colectivo- colaborativo, la ritualización del tiempo, el afecto, el cuidado, la articulación entre saberes otros y el uso del cuerpo como lenguajes pedagógicos y estéticos. Estos hallazgos muestran que la grieta no solo nos sirvió únicamente como categoría analítica, sino como una condición que estructura las relaciones de aprendizaje.

Habitar la grieta implicó participar en actividades comunitarias, compartir tiempos de trabajo, alimentación y descanso, acompañar procesos emocionales complejos y sostener una presencia ética basada en la escucha y el respeto. Esta convivencia y tiempo en la Aldea nos permitió comprender que el acompañamiento fue crucial como parte de las prácticas relacionales que transformaron tanto a la comunidad como a nosotras como investigadoras.

Desde esta experiencia, comprobamos que Warupa no representa un modelo replicable ni una propuesta cerrada, sino una práctica pedagógica situada, flexible y en permanente negociación con su contexto. Su potencia radica precisamente en su carácter poroso, en su capacidad para responder creativamente a condiciones de precariedad y violencia sin renunciar a una ética del cuidado y de la vida en común.

Asimismo, la investigación evidenció los límites estructurales que enfrentan estas experiencias, como la falta de reconocimiento institucional, el desgaste emocional de quienes sostienen el proyecto, la precariedad material y la tensión constante con el sistema educativo formal. Reconocer estas fisuras resulta indispensable para evitar la romantización de la grieta y para situar políticamente estas prácticas.

En términos teóricos, este estudio aporta elementos empíricos para profundizar la noción de pedagogías de la grieta desde una perspectiva territorial, afectiva y decolonial. La articulación entre género, ritualidad, interculturalidad, ecosofía y territorios afectivos permitió comprender la educación como un proceso relacional y situado en territorio, más que como un modelo de transmisión intergeneracional. Estos hallazgos nos permiten comprender que la experiencia analizada opera

en el plano micro político de la producción de subjetividad, donde se disputan deseos, afectos y formas de vida frente a las lógicas de homogeneización capitalista (Guattari, F. y Rolnik, S., 2006).

Referencias

- Aguilar, Y. (2021). Redes comunales mixas. El arte, la literatura y las estéticas colectivas de la tierra (Trad. Y. Ag)
- Alba, C. (2000). Tres regiones de México ante la globalización. Los casos de Chihuahua, Nuevo León y Jalisco. En C. Alba Vega & A. Aziz Nassif (Eds.), Desarrollo y política en la frontera norte (pp. 189-261). México: CIESAS y Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Bourdieu, P. Y Passeron, J. C. (1981). *La reproducción*. Laia.
- Bourriaud, N. (2002). *Relational Aesthetics*. Les Presses du Réel.
- Bourriaud, N. (2009). *Radicante*. Adriana Hidalgo Editora.
- Butler, J. (2018). *Resistencias: repensar la vulnerabilidad y la repetición*. Paradiso Editores.
- Cavalcante, R. y Wagner, C. (2017). *Educación biocéntrica: ciencia, arte, mística, amor y transformación*. Ediciones CDH.
- Cruz, D. (2020). Feminismos comunitarios territoriales de Abya Yala: mujeres organizadas contra las violencias y los despojos. *Estudios Psicosociales Latinoamericanos*, 3, 88–107.
- Fals Borda, O. (1987). *La ciencia y el pueblo: nuevos caminos de la investigación participativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Giraldo, O. F. y Toro, I. (2020). *Afectividad ambiental: sensibilidad, empatía, estéticas del habitar*. El Colegio de la Frontera Sur.
- Guattari, F. (2000). *Las tres ecologías*. Gedisa.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Traficantes de Sueños.
- Guerrero, M. (2024). *El sueño de toda célula*. Agnición.

- Haraway, D. J. (2019). *Seguir con el problema: generar parentesco en el Chthuluceno* (H. Torres y H. Torres Sbarbati, Trads.) Consonni.
- Holloway, J. (2011). *Agrietar el capitalismo*. Libre Pensamiento.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73–101.
- McDowell, L. (1999). *Gender, identity and place: Understanding feminist geographies*. University of Minnesota Press.
- McLaren, P. (1995). *Los rituales escolares y las prácticas educativas. La escuela como una performance ritual*. Siglo XXI.
- Mignolo, W. (2011). Geopolítica de la sensibilidad y descolonización: El giro decolonial. *Tabula Rasa*, 14, 47–86.
- Mignolo, W. & Walsh, C. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- Puiggrós, A. (1994). Sujetos, disciplina y currículum. Galerna.
- Rolnik, S. (2018). *Esferas de la insurrección: apuntes para descolonizar el inconsciente*.
- Sassen, S. (2014). *Expulsions: Brutality and Complexity in the Global Economy*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt6wpqz2>
- Segato, R. (2016). La guerra contra las mujeres. *Traficantes de Sueños*.
- Tubino, F. (2005). Interculturalidad crítica: interpretación y posibilidades. *Pensamiento Educativo*, 37(1), 95–117.
- Ulloa, A. (2016). Feminismos territoriales en América Latina: defensas de la vida frente a los extractivismos. *Revista Nómadas*, 45, 123–139.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento «otro» desde la diferencia colonial. *Revista de Ciencias Sociales*.
- Walsh, C. (2018). *Pensamiento crítico y (de)colonialidad*. Ediciones Universidad Andina.