

# Innovación pedagógica integrando un enfoque descolonial, transdisciplinario y experiencial en México

*Pedagogical innovation integrating a decolonial, transdisciplinary, and experiential approach in Mexico*

*Jaime Paneque-Gálvez, Amaranta Paz-Navarro, Alfredo F. Fuentes-Gutiérrez, Ana Laura Morales García y Comunidad Ecológica Jardines de la Mintsita*

---

## Resumen

En este artículo argumentamos que es necesario y urgente promover la innovación pedagógica integrando un enfoque descolonial, transdisciplinario y experiencial para mejorar la educación universitaria, particularmente en contextos del Sur global. Para ilustrar nuestro argumento presentamos una experiencia de trabajo con una comunidad de práctica sustentable con la que cocreamos un proyecto de investigación educativa financiado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Participaron también profesionistas, miembros de otras comunidades aliadas y varios estudiantes de grado y posgrado tanto de la UNAM como de otras universidades. El objetivo general del proyecto fue construir un espacio de enseñanza-aprendizaje intercultural, horizontal, libre y desescolarizado, para desarrollar un enfoque de educación descolonial, transdisciplinaria y experiencial. Dicho espacio propició un diálogo de saberes entre los participantes en torno a tres ejes de trabajo definidos por la propia comunidad. En el artículo describimos la filosofía con la que trabajamos y el abordaje metodológico que empleamos, así como el desarrollo del proyecto y sus alcances. Nuestra experiencia empírica y la reflexión teórica que hacemos puede ser relevante para quienes, desde la universidad, quieran diseñar e implementar estrategias pedagógicas que mejoren el aprendizaje del alumnado mediante la colaboración con comunidades o colectivos sociales.

**Palabras clave:** alternativas a la educación; aprendizaje social; coproducción de conocimientos; educación descolonial; educación intercultural; transdisciplina.

## CÓMO CITAR ESTE TRABAJO

Paneque-Gálvez, J., Paz-Navarro, A., Fuentes-Gutiérrez, A. F., Morales García, A. L. y Comunidad Ecológica Jardines de la Mintsita. (2026, mayo-julio). Innovación pedagógica integrando un enfoque descolonial, transdisciplinario y experiencial en México. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 27(2). <http://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2026.27.2.13>

---

## Abstract

Here we argue that it is necessary and urgent to promote pedagogical innovation by integrating decolonial, transdisciplinary, and experiential frameworks to improve university education, particularly in contexts of the global South. To illustrate our argument, we present an experience working with a sustainable community of practice with whom we co-created an educational research project funded by the National Autonomous University of Mexico (UNAM). In addition, we worked with several professionals and members of allied communities, together with a few undergraduate and graduate students from both UNAM and other universities. The project's overall objective was to construct an intercultural, horizontal, free, and deschooled teaching and learning space to develop a decolonial, transdisciplinary, and experiential educational approach. This space fostered a dialogue of knowledges amongst participants around three areas of work defined by the community itself. In this article, we describe the philosophy guiding our work and the methodological approach we employed, as well as the project's development and scope. Our empirical experience and theoretical reflection may be relevant for university lecturers who want to design and implement pedagogical strategies that improve student learning through collaboration with communities or social groups.

**Keywords:** alternatives to education; coproduction of knowledge; decolonial education; intercultural education; social learning; transdisciplinary.

**Jaime Paneque-Gálvez**

*Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental, Universidad Nacional Autónoma de México, Área Ciencia, Sociedad e Innovación, Morelia, Michoacán*

Investigador titular B de tiempo completo en el Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Doctor y licenciado en ciencias ambientales, maestro en geografía y licenciado en biología. Profesor y asesor en los posgrados en geografía y en ciencias de la sostenibilidad de la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII), nivel II, en el área IX: interdisciplinaria. Sus líneas de investigación se centran en la gestión comunitaria de bienes naturales para la conservación biocultural y la defensa del territorio; analiza procesos en áreas protegidas habitadas por comunidades indígenas y promueve enfoques colaborativos y transdisciplinarios para la coproducción de conocimientos ambientales.

 [jpanequegalvez@ciga.unam.mx](mailto:jpanequegalvez@ciga.unam.mx)

 <https://orcid.org/0000-0002-9926-2742>


**Amaranta Paz-Navarro**

*Instituto de Investigaciones en Ecosistemas y Sustentabilidad, Universidad Nacional Autónoma de México, Morelia, Michoacán*

Licenciada en ciencias ambientales y maestra en ciencias de la sostenibilidad por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto de Investigaciones en Ecosistemas y Sustentabilidad. Sus líneas de investigación abordan relaciones socioecológicas en comunidades rurales y costeras; investigación participativa en la defensa del patrimonio biocultural; y divulgación y comunicación ambiental. Actualmente desarrolla contenido audiovisual de tipo documental orientado a la divulgación de la ciencia y al análisis de problemáticas socioambientales y de género.

**Alfredo F. Fuentes-Gutiérrez**


*Instituto de Investigaciones en Ecosistemas y Sustentabilidad, Universidad Nacional Autónoma de México, Unidad de Ecotecnologías, Morelia, Michoacán*

Ingeniero químico por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y maestro en sistemas de calidad y productividad por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Coordinador de la Unidad de Ecotecnologías del Instituto de Investigaciones en Ecosistemas y Sustentabilidad. Sus líneas de investigación incluyen desarrollo de ecotecnologías; análisis de ciclo de vida; y evaluación de la  sustentabilidad.

<https://orcid.org/0000-0001-8319-3933>

**Ana Laura Morales García**

*Unidad de Ecotecnologías, Instituto de Investigaciones en Ecosistemas y Sustentabilidad, Universidad Nacional Autónoma de México, Morelia, Michoacán*

Maestra en ciencias de la sostenibilidad con especialización en sistemas energéticos por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Técnica de investigación en la Unidad de Ecotecnologías y coordinadora de comunicación del Grupo de Innovación en Ecotecnologías y Bioenergía (GIEB). Cuenta con experiencia en evaluación de indicadores ambientales y socioeconómicos en el sistema productivo agave-tequila. Sus líneas de trabajo incluyen diagnóstico e implementación de ecotecnologías en comunidades rurales; monitoreo; y estrategias de comunicación y divulgación en bioenergía y ecotecnologías. Colabora como apoyo docente en la Licenciatura en Ciencias Ambientales de la Escuela Nacional de Estudios  Superiores, unidad Morelia.

<https://orcid.org/0009-0005-5122-8165>

**Comunidad Ecológica Jardines de la Mintsita**

*Morelia, Michoacán*

Comunidad de práctica sustentable ubicada en la zona periurbana del suroeste de Morelia. Integrada por investigadores comunitarios sin afiliación académica, mantiene una trayectoria de colaboración con investigadores, docentes y estudiantes de distintos niveles educativos. Su labor se centra en la protección ambiental y la defensa del territorio; su trabajo se documenta en publicaciones académicas, tesis y notas periodísticas, así como en sus canales digitales.

**E**n este artículo argumentamos que es necesario y urgente promover la innovación pedagógica integrando un enfoque descolonial, transdisciplinario y experiencial para mejorar la educación universitaria, particularmente en contextos del Sur global.<sup>1</sup> A continuación explicamos brevemente nuestro argumento e iniciamos el relato de la historia de trabajo que lo ilustra.

En la mayoría de las universidades del Sur global, incluyendo las de México, la educación universitaria de grado y posgrado presenta numerosos problemas. Poniendo énfasis en las universidades públicas y dejando a un lado los problemas estructurales que padecen—*e.g.*, la desigualdad en el acceso, la masificación de estudiantes en algunas carreras, la escasez de financiamiento y de infraestructuras adecuadas, la mercantilización del conocimiento, o la brecha digital (Maistry, 2025)—, observamos que la educación universitaria suele presentar varios problemas que dificultan el aprendizaje del alumnado. En efecto, predomina una educación unidireccional, de arriba hacia abajo, demasiado teórica, con escasas posibilidades para que los estudiantes realicen un proceso de aprendizaje reflexivo y crítico, tanto de manera personal como colectiva (de Ibarrola Nicolín, 2012). Entonces, ¿qué debemos hacer para mejorar la educación universitaria en el Sur global?

Para poder responder esa pregunta en relación con nuestro argumento inicial, ponemos a consideración tres problemas recurrentes en la educación universitaria que acontece en el Sur global y que, en nuestra opinión, deben ser atendidos para mejorar su calidad y la efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, la universidad está profundamente occidentalizada y reproduce en su currícula “la colonialidad del saber científico”, es decir, el “epistemicidio” de la ciencia normal, colonial, importada de los centros de producción de conocimiento en occidente, ignorando otros modos de hacer ciencia y otros sistemas de conocimiento no occidentales (Grosfoguel, 2013; Schmelkes, 2013). En segundo lugar, la educación universitaria sigue un modelo de transmisión de conocimientos estrictamente académico y disciplinario, en vez de transdisciplinario; o sea, fragmenta el conocimiento científico y no integra los conocimientos, valores e intereses de otros actores sociales, lo que resulta contraproducente para comprender la complejidad de los problemas socioambientales y poder atenderlos (Loorbach y Wittmayer, 2024; Nicolescu, 2013). En tercer lugar, la educación universitaria está descontextualizada de la realidad social, esto es, se aprende en el salón de clases, el laboratorio y la biblioteca, pero no se fomenta la educación experiencial en la calle, en el campo, hablando con la gente que padece problemas y busca soluciones para resolverlos (Roberts, 2015; Ruggerio et al., 2024).

<sup>1</sup> El “Sur global” no es un concepto de la geografía, sino que lo tomamos de los estudios poscoloniales. Por ello, no se refiere a una localización geográfica precisa, sino al conjunto de territorios que están o estuvieron bajo el yugo colonial, los cuales se sitúan mayoritariamente en el hemisferio sur y fueron colonizados por países e imperios situados sobre todo en el norte geográfico. Lo interesante del concepto de “Sur global” es que, aun cuando muchos de sus territorios se independizaron hace décadas y hasta siglos, en general persisten las estructuras de dominación de la época colonial y estas subyacen a los graves problemas e injusticias socioambientales que existen hoy en día (Mahler, 2018).

Una de las consecuencias particularmente adversas de este sistema educativo, tan occidentalizado y alienado de la experiencia social, es que la educación superior en ciencias sociales y humanidades suele ser poco útil para comprender cabalmente la gran complejidad social y ambiental en los territorios del Sur global (Stavenhagen, 1992). Otra consecuencia es que resulta muy difícil, tanto para los estudiantes como para los académicos, poder incidir en la transformación de las condiciones de vida y los problemas ambientales padecidos injustamente por los sectores marginados de la sociedad, sobre todo en comunidades rurales y periurbanas habitadas por población indígena, campesina o pescadora (Fals Borda, 2022).

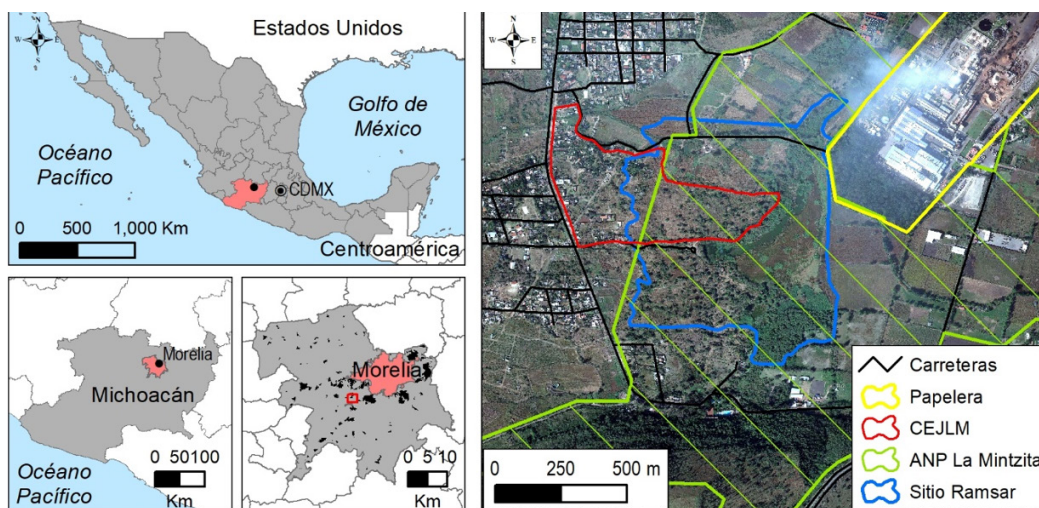
Para enfrentar algunos de los problemas del panorama educativo descrito, es preciso que desde la universidad se generen diferentes estrategias pedagógicas y espacios—incluyendo espacios desescolarizados—donde sea posible impulsar modelos innovadores de educación que integren un enfoque descolonial (Restrepo, 2020), transdisciplinario (Nicolescu, 2013) y experiencial (de Camilloni, 2013). Una posibilidad para emprender dicha tarea es explorar y adoptar algunos de los principios, objetivos y métodos que encontramos en diversas corrientes de educación alternativa y praxis académica con compromiso social, por ejemplo, en la “pedagogía del oprimido” de Paulo Freire y la “investigación acción-participativa” desarrollada por Orlando Fals-Borda (Fals Borda, 2009; Freire, 2014). Otra posibilidad es rescatar y utilizar aquellos elementos útiles creados en diversas alternativas a la educación, tales como las propuestas “desescolarizadas” de Ivan Illich y Gustavo Esteva (Esteva, 2014; Illich, 2020) y las “pedagogías descoloniales” de Catherine Walsh (Walsh, 2016).

Más allá de la teoría y praxis de las corrientes de educación alternativa y de alternativas a la educación señaladas en el párrafo anterior, es clave generar mecanismos y espacios que propicien el diálogo intercultural, situado, fuera de las aulas, con actores no académicos (Santos, 2007). Este diálogo puede permitir, a su vez, la coproducción de conocimientos entre académicos, estudiantes y actores que poseen diferentes sistemas de producción y transmisión de conocimientos (Pérez Ruiz y Argueta Villamar, 2022). Todos estos esfuerzos, encaminados hacia la construcción paulatina de un enfoque educativo más integral que incluya elementos descoloniales, transdisciplinarios y experienciales, podrían abonar a la resolución de algunos de los problemas y las consecuencias negativas de la educación universitaria. Sostenemos que dicho enfoque crearía docentes y estudiantes más críticos, mejor formados y con mayor agencia para lograr transformaciones justas y sustentables en la realidad que los rodea. Sin embargo, cabe preguntarse: ¿cómo es posible avanzar en la construcción de un sistema educativo como el que proponemos?



Con el propósito de realizar un estudio empírico en el que poner en práctica el enfoque integrador propuesto, diseñamos un proyecto de investigación educativa junto con la Comunidad Ecológica Jardines de la Mintsita (CEJM). Desde hace 25 años, dicha comunidad habita un espacio protegido y de alto valor ecológico en el suroeste de Morelia, México (Figura 1), llevando a cabo diversas labores de cuidado ambiental y defensa del territorio (Pérez Domínguez y Paneque-Gálvez, 2025). Como parte del codiseño del proyecto, acordamos trabajar juntos en torno a tres ejes de particular relevancia para la comunidad: 1) la ecotecnología para la sustentabilidad; 2) la comunicación audiovisual para la defensa del territorio; y 3) la reflexión teórica para guiar la acción colectiva. El objetivo general del proyecto fue construir un espacio de enseñanza-aprendizaje intercultural, horizontal, libre y desescolarizado, para desarrollar una propuesta integradora de educación universitaria descolonial, transdisciplinaria y experiencial.

**Figura 1.** Mapa de localización de la Comunidad Ecológica Jardines de La Mintsita en la zona suroeste de la ciudad de Morelia (Estado de Michoacán, México). La imagen derecha muestra la extensión del territorio habitado por la comunidad, solapado parcialmente con un sitio Ramsar y un Área Natural Protegida de carácter estatal, y muy cercano a una fábrica papelera que extrae enormes cantidades de agua del manantial La Mintzita al tiempo que vierte aguas contaminadas a un río tras su proceso de producción. Fuente de la información: Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).



**Créditos:** Nicolás Vargas-Ramírez.

En la siguiente sección describimos nuestra filosofía de trabajo; además, esbozamos el diseño de investigación y el abordaje metodológico que empleamos. A continuación, presentamos el desarrollo del proyecto y los hallazgos obtenidos en torno a los tres ejes de trabajo definidos por la comunidad. Finalmente, ofrecemos algunas conclusiones para valorar la relevancia de la investigación y sus resultados, así como algunas recomendaciones orientadas a fortalecer la innovación pedagógica necesaria para la construcción de un enfoque educativo que integre elementos descoloniales, transdisciplinarios y experienciales.

## ¿Cómo realizamos nuestra investigación educativa?

### *Filosofía de trabajo*

Nuestra filosofía de trabajo está basada en hacer ciencia con compromiso social al trabajar con comunidades o colectivos que enfrentan problemas socioambientales y conflictos; es decir, buscamos hacer ciencia con y para la gente (Paneque-Gálvez, Ruggerio y Vargas-Ramírez, 2022). Para lograrlo, partimos de varias premisas:

- *La ciencia debe ser útil para atender los problemas sociales y ambientales que existen en los territorios en los que trabajamos.* De este modo, lo primero es escuchar con atención a las personas con las que queremos trabajar para conocer cuáles son sus problemas, necesidades e intereses. A partir de ahí puede ser posible cocrear una estrategia de investigación colaborativa que permita generar conocimientos socialmente útiles para buscar soluciones a los problemas de dichas personas (Fals Borda, 2022; Pérez Domínguez y Paneque-Gálvez, 2025). Además, es muy importante generar productos culturalmente apropiados para la socialización y el uso de los conocimientos, así como sistematizar las experiencias para poder compartirlas con otras comunidades y movimientos sociales que enfrenten problemas similares (Jara Holliday, 2018).
- *La gente con la que trabajamos suele tener conocimientos relevantes para atender dichos problemas.* Por ello, como científicos debemos valorar y utilizar dichos conocimientos para mejorar el alcance de nuestra generación de conocimiento científico. Esto es algo directamente relacionado con la descolonización del conocimiento en la academia y la aspiración de coproducir conocimientos transdisciplinarios (Pérez Ruiz y Argueta Villamar, 2022), *i.e.*, nuevos conocimientos generados al articular conocimientos académicos interdisciplinarios<sup>2</sup> y conocimientos no académicos de las personas con las que colaboran los científicos. Los conocimientos transdisciplinarios son importantes porque implican reconocer el valor de otros tipos de conocimiento no académico para mejorar el conocimiento científico (Olivé Morett et al. 2018).
- *Las personas no académicas tienen la capacidad de aprender a producir conocimientos científicos si tienen suficiente interés y reciben una capacitación adecuada.* Esto es algo comúnmente referido como ciencia ciudadana y, en ocasiones, como ciencia comunitaria u otros términos que expresan visiones alternativas a la ciencia normal, y nosotros trabajamos con esta visión. Así, en nuestra praxis académica buscamos establecer colaboraciones con comunidades para producir, e idealmente coproducir, nuevos conocimientos científicos relevantes para la gente (Paneque-Gálvez, 2019). La coproducción de conocimientos suele estar referida a la integración de conocimientos académicos y no académicos bajo diversos modos de ciencia colaborativa (Miller y Wyborn, 2020).

<sup>2</sup>A su vez, los conocimientos interdisciplinarios surgen al crear marcos teórico-metodológicos mediante la combinación e integración de diversos conocimientos disciplinarios.



- *Es esencial propiciar aprendizajes colectivos e interculturales a partir de los procesos de (co)producción de conocimientos.* En efecto, para nosotros es muy importante que dichos conocimientos no sean apropiados solo por algunos individuos, sino que se genere un aprendizaje social (Reed et al., 2010) que sirva para que las comunidades enfrenten de manera más eficaz los problemas que padecen. En la práctica, para que se produzca un aprendizaje social han de suceder tres cosas: 1) que haya un cambio en la comprensión de las personas que aprenden; 2) que dicho cambio se sitúe a nivel colectivo, no individual; y 3) que el cambio ocurra a través de interacciones sociales (Reed et al., 2010). Asimismo, la interculturalidad ha de ser una estrategia clave para transformar las relaciones sociales basándose en el reconocimiento de la diferencia, el diálogo horizontal, la equidad y la justicia (León, 2009; Walsh, 2010). Seguir un enfoque pedagógico intercultural permite también que académicos y estudiantes aprendan conocimientos, prácticas y valores comunitarios (García-Arias et al., 2023).

### *Diseño de la investigación y abordaje metodológico*

Con base en nuestra filosofía de trabajo, para diseñar esta investigación acudimos a la CEJM, con la que colaboramos desde 2016, y conversamos sobre lo que le gustaría trabajar de manera conjunta a fin de coproducir conocimientos útiles para la propia comunidad.<sup>3</sup> De esta forma, acordamos trabajar sobre tres ejes que la comunidad considera estratégicos: 1) la ecotecnología para la sustentabilidad; 2) la comunicación audiovisual para la defensa del territorio; y 3) la reflexión teórica para guiar la acción colectiva. A partir de este acuerdo, buscamos a varios académicos, profesionistas y estudiantes para formar un equipo adecuado con el que trabajar sobre esos tres ejes. Asimismo, buscamos financiamiento solicitando un proyecto al “Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME)” de la UNAM, el cual resultó aprobado.<sup>4</sup>

Utilizamos un diseño de investigación que adopta principios de la investigación-acción participativa y la educación popular, que buscan resolver problemas o atender necesidades sociales de forma colaborativa entre la academia y grupos sociales vulnerables (Fals Borda, 1981; Mejía Jiménez, 2014). Además, utilizamos un diseño etnográfico colaborativo para documentar todo el proceso de trabajo (Dietz, 2012). Este se basó, en gran medida, en una mezcla entre observación participativa y participación observante, charlas informales y círculos de diálogo. Además, diseñamos y realizamos diversos talleres para trabajar sobre los dos primeros ejes temáticos: 1) la adopción de ecotecnologías como estrategia para seguir avanzando en la construcción comunitaria de un estilo de vida sustentable, y 2) la comunicación audiovisual como medio para visibilizar los esfuerzos de cuidado ambiental y la defensa del territorio que realiza la comunidad frente a diversas amenazas asociadas al crecimiento de la mancha urbana y la presencia de actividades tanto irregulares como ilegales

<sup>3</sup>Con respecto al trabajo realizado por la CEJM, es preciso aclarar que participaron varios adultos y adolescentes pertenecientes sobre todo a tres familias, así como un adulto soltero. El grupo de adultos participante es el que impulsa de manera más activa el proyecto político de comunidad ecológica, pero no se corresponde con todos los miembros de la comunidad. En todo caso, la invitación a participar en el proyecto se hizo extensiva a todos los integrantes de la CEJM sin excepción.

<sup>4</sup>PAPIME PE311220: *Descolonizando la educación: operacionalización del diálogo de saberes entre academia y comunidades de práctica sustentable.*

(por ejemplo, la sobreexplotación diaria de agua en el manantial La Mintzita que realizan camiones cisterna—*pipas*, como son conocidas en México—o la construcción de viviendas o bodegas industriales en suelo de conservación). Finalmente, diseñamos y llevamos a cabo un seminario para abordar el tercer eje, es decir, la reflexión teórica con la que la comunidad quiere vertebrar su praxis como comunidad-escuela para vivir de forma sustentable en el territorio.

## Proceso de trabajo y resultados en cada eje temático

### *Ecotecnología para la sustentabilidad*

Desde la creación de un área natural protegida de carácter estatal en torno al humedal de La Mintzita en 2005, lo que hoy es la CEJM emprendió un proceso de construcción colectiva de un estilo de vida sustentable. Este proceso se reforzó en 2009, después de la creación de un sitio Ramsar<sup>5</sup> alrededor del manantial La Mintzita (véase la Figura 1). La razón fue darse cuenta del alto valor ecológico que tenía la zona en la que vivían, refugio de multitud de especies de flora y fauna (algunas de ellas muy amenazadas de extinción local) (Fuentes Gutiérrez et al., 2023), y descubrir su enorme importancia para el suministro de agua a aproximadamente un 40% de las colonias de Morelia (Paneque-Gálvez et al., 2016).

El desarrollo propio o la adopción de diversas ecotecnias ha sido un pilar fundamental para la CEJM en la construcción de su identidad como “comunidad ecológica” y como “guardianes del territorio”. Específicamente, las familias que componen la CEJM han construido cisternas para la cosecha de agua de lluvia, han hecho viviendas y casitas comunales con adobe y otros materiales naturales mediante técnicas de bioconstrucción, han desarrollado sus propios biofertilizantes y plaguicidas para el control biológico de plagas en sus milpas y huertos de traspatio, han construido baños secos e implementado técnicas de ahorro y conservación del agua, han utilizado paneles solares, etcétera. Como se aprecia, la ecotecnología es una de las claves de la filosofía de vida sustentable de la comunidad (Bucio-Mendoza, Solis-Navarrete y Paneque-Gálvez, 2018).

Gracias a los planteamientos de este proyecto se pudo impulsar la adopción de nuevas ecotecnias. Específicamente, un sistema de germinadores para alimentar a los animales de las familias y un biodigestor para producir gas y biol (*i.e.*, un subproducto líquido derivado del proceso de fermentación, que sirve como fertilizante natural). Asimismo, se hizo un diagnóstico de necesidades básicas<sup>6</sup> para posteriormente plantear posibles soluciones a nivel familiar. Esta actividad fue realizada por un grupo de 13 estudiantes de la materia de Ecotecnología impartida en la Licenciatura en Ciencias Ambientales de la ENES-UNAM Unidad Morelia, y fue supervisada por sus dos profesores (véase la Figura 2). Estos

<sup>5</sup>La designación de sitio Ramsar se otorga, a nivel internacional, a humedales de elevado valor ecológico y social de acuerdo con los criterios establecidos en la Convención de Ramsar (véase <https://www.ramsar.org>).

<sup>6</sup>En el estudio y diagnóstico de las ecotecnias se toma en cuenta la resolución de necesidades básicas para el desarrollo humano, siendo estas la vivienda, el manejo de residuos, los sistemas alimentarios, la energía y el agua (Ortiz Moreno et al., 2014).

estudiantes visitaron la comunidad, se dividieron en equipos para ir a cada unidad familiar, y dialogaron con sus habitantes tomando como base una herramienta metodológica para recabar los datos necesarios con los que poder realizar su análisis y diagnóstico. La herramienta utilizada consideraba las necesidades básicas a nivel familiar y buscaba satisfacerlas de acuerdo con el contexto socioambiental de la comunidad. En una visita posterior, los estudiantes hicieron una presentación de sus resultados y realizaron una visita guiada por la comunidad para ver algunas de las ecotecnias en uso que no habían visto durante su primera visita, entablando así un diálogo de saberes con la comunidad en el que se intercambiaron conocimientos, sentires y alimentos (Figura 3).

**Figura 2.** Recorridos de campo para visitar las unidades familiares de la comunidad. En estos los estudiantes obtuvieron los insumos necesarios para realizar su diagnóstico de necesidades básicas.



**Créditos:** Jaime Paneque-Gálvez, elaboración de la figura y fuente de las imágenes.

**Figura 3.** Presentación de los resultados del diagnóstico de necesidades básicas realizado por los estudiantes (izquierda) y visita guiada por la comunidad para ver algunas de las ecotecnias en uso (derecha; en este caso la imagen muestra un biodigestor).



**Créditos:** Jaime Paneque-Gálvez, elaboración de la figura y fuente de las imágenes.

En la evaluación de cierre de este eje de trabajo, la cual realizamos mediante un diálogo colectivo al final de la segunda visita, tanto la comunidad como varios de los propios estudiantes reportaron un alto grado de satisfacción. En el caso de los estudiantes, varios manifestaron que en la universidad solo ven la teoría y que estos espacios de inmersión y aprendizaje en la “vida real” son esenciales para recibir una formación adecuada y focalizada en aplicar el conocimiento. Por su parte, para nosotros como docentes e investigadores, que buscamos mejorar nuestros métodos de enseñanza-aprendizaje y fortalecer una praxis socialmente comprometida, esta intervención evidenció que es posible desarrollar

colaboraciones significativas entre grupos sociales vulnerables y estudiantes universitarios, que a la vez sirven para tejer relaciones interculturales, coproducir conocimientos, y lograr aprendizajes colectivos situados y significativos (véase también Ruggerio et al., 2024).

### *Comunicación audiovisual para la defensa del territorio*

A lo largo de los años la CEJM ha tomado conciencia de la gran importancia que tiene conseguir apoyos y capacitación en torno al uso de tecnologías de la información y comunicación audiovisual, particularmente enfocadas a las redes sociales. Existen diversas razones para ello, pero quizás las principales para la comunidad son: 1) denunciar las diferentes amenazas que padece la zona suroeste de Morelia, con énfasis en sus zonas protegidas; 2) visibilizar la gran cantidad de faenas de cuidado ambiental, restauración ecológica y defensa territorial que hace la CEJM; y 3) anunciar con antelación las fechas de los eventos que la comunidad organiza, tales como faenas, talleres o jornadas de la Feria del Agua y Tianguis la Gotita, para invitar a la ciudadanía a que participe en ellas. Hasta la fecha, la comunidad ha utilizado mayoritariamente Facebook como plataforma para publicar sus denuncias, eventos y otras noticias; además, gracias a sus colaboraciones con académicos y profesionistas de diferentes ámbitos, la CEJM también tiene una página web y un canal de YouTube.<sup>7</sup> A nivel individual, los miembros de la comunidad difunden noticias relevantes para el proyecto comunitario a través de WhatsApp. En suma, las tecnologías de la información y la comunicación juegan un papel clave en el trabajo cotidiano y la lucha ambiental de la CEJM.

Pese a lo anterior, la comunidad ha tenido bastantes dificultades para generar productos audiovisuales de manera más o menos autónoma. En efecto, aunque la CEJM utiliza varias redes sociales y ha adquirido cierta experiencia en el uso de diferentes tecnologías de la información y la comunicación — *e.g.*, equipo de radio, cámaras, teléfonos inteligentes y hasta drones ligeros equipados con cámaras digitales—, sigue dependiendo de apoyos externos para diseñar y realizar aquellos productos audiovisuales que son más complejos. Por ello, al crear este proyecto junto con la comunidad, planteamos atender esta necesidad. Fue así como buscamos a una experta en comunicación audiovisual, la cual tenía formación en ciencias ambientales y además ya conocía a la comunidad y su territorio.

En este eje se realizaron siete talleres orientados a que los miembros de la comunidad, junto con estudiantes y otras personas interesadas, aprendieran las bases de la fotografía, el video y el audio, además del diseño de guiones, la edición de imágenes y audio, y su montaje, para la realización de videos cortos (véase la Tabla 1). Este aprendizaje tenía también como propósito fomentar la producción de contenidos audiovisuales situados, basados sobre todo en conocimientos y prácticas locales, pero sin soslayar la posibilidad de incluir conocimientos

<sup>7</sup> Blog: [jardinesdelcorazon.blogspot.com](http://jardinesdelcorazon.blogspot.com)  
Facebook: <https://www.facebook.com/comunidad.jardinesdelamintsita>  
YouTube: <https://www.youtube.com/@jardinesdelcorazon>

académicos. El producto final de este trabajo fue un video corto destinado a su publicación en las redes sociales de la CEJM, cuyo propósito era visibilizar las principales amenazas que se ciernen sobre el suroeste de Morelia y los trabajos de bioconstrucción que realiza la comunidad como estrategia de cuidado ambiental y resistencia frente al desarrollo urbano acelerado e insostenible.<sup>8</sup>

Sesión	Fecha	Tema	Objetivo
1	25.08.2023	Introducción al video como un canal artístico y comunicacional para la defensa del territorio	Aprender sobre los elementos que componen un video y el lenguaje cinematográfico
2	09.09.2023	La imagen en movimiento	Conocer los diferentes movimientos de cámara y su intención retórica
3	23.09.2023	El sonido	Conocer sobre los diferentes tipos de sonido que se emplean en el contenido audiovisual
4	07.10.2023	El guion	Conocer los diferentes tipos de guiones y aprender a estructurar una “escaleta” para la producción de un video de difusión para redes sociales
5	04.11.2023	Edición: introducción al uso de programas para la edición de video	Conocer la estructura general de un programa de edición digital de video, sus componentes y las herramientas básicas
6	10.11.2023	Montaje y edición	Aprender a traducir el guion en un montaje digital para la edición de video
7	26.01.2024	Edición final y evaluación	Agregar los elementos finales de posproducción y evaluar el contenido final

**Tabla 1.** Información básica sobre los talleres de comunicación audiovisual realizados con la Comunidad Ecológica Jardines de la Mintsita y otros participantes.

**Crédito:** elaboración propia.

Este trabajo permitió que los participantes comenzaran a adquirir las herramientas y las habilidades básicas necesarias para la producción independiente de videos dirigidos a las redes sociales. Si bien los siete talleres resultaron insuficientes para que todos los participantes aprendieran cabalmente el proceso de producción de contenido audiovisual, la experiencia fue valorada de manera muy positiva por todos como un primer paso hacia la consolidación de este eje de trabajo en el seno de la comunidad. Algunos participantes señalaron que el video comunitario no sólo es una vía de denuncia, sino que también puede ser una vía para la integración, la colaboración, y la validación dentro y fuera de la comunidad. Varios de ellos también apuntaron que es de enorme importancia que las comunidades en resistencia creen contenido audiovisual propio, descolonial para fortalecer sus luchas. Desde nuestra propia perspectiva,

<sup>8</sup> Dicho video puede verse en:  
<https://www.youtube.com/watch?v=E12fRWzsZ3w>

además, pudimos comprobar que estos materiales audiovisuales tienen un gran potencial para mejorar el conocimiento académico sobre la gran complejidad social y ambiental que se vive en los territorios del Sur global, a través de las propias miradas comunitarias.

### *Seminario “Alternativas para Descolonizar la Educación”*

Otro aspecto que ha sido clave para la construcción colectiva de la CEJM ha sido el estudio y la reflexión teórica en relación con diversas cuestiones, desde la filosofía y la política hasta la planificación urbana, la ecología, la medicina tradicional o la sustentabilidad. Esto ha posibilitado que la comunidad tenga muchos conocimientos sobre temas muy diferentes, todos ellos esenciales para su proyecto de vida. Si bien muchos de estos conocimientos los han adquirido de manera individual los miembros de la comunidad, la CEJM ha generado distintos espacios para propiciar su socialización y el aprendizaje colectivo de los mismos. Asimismo, la comunidad ha establecido diversas colaboraciones con académicos y estudiantes de grado y posgrado, principalmente de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). En varias de ellas se han coproducido nuevos conocimientos híbridos, fruto de la integración de conocimientos científicos y locales, los cuales han sido socializados y aprehendidos por la CEJM como estrategia para legitimar y fortalecer su proyecto de vida (Pérez Domínguez y Paneque-Gálvez, 2025).

En 2019, la CEJM y el colectivo “Multiversidad de la Vida”<sup>9</sup> iniciaron un seminario que se denominó “Reflexión en la Acción”. Además de sus integrantes, a él asistimos varias personas cercanas. El principal objetivo de este seminario era leer textos de divulgación académica, principalmente de corte político, socioeconómico o cultural, que fueran útiles para reflexionar y orientar el proyecto político y la praxis tanto de la CEJM como de la Multiversidad de la Vida. Sin embargo, por diversos problemas el seminario “Reflexión en la Acción” apenas contó con dos sesiones. Por ello, cuando planteamos un nuevo seminario de reflexión teórica para guiar la acción colectiva como el tercer eje de trabajo del proyecto educativo que aquí nos ocupa, lo hicimos en parte como una forma de darle continuidad al seminario inicial que había quedado trunco. Llevamos a cabo este nuevo seminario durante el otoño de 2023 y lo denominamos “Alternativas para Descolonizar la Educación”. En él participaron la CEJM, algunos profesionistas y compañeros de otras comunidades aliadas, y varios estudiantes de grado y posgrado tanto de la UNAM y la UMSNH, como de otras universidades. De este modo, se generó un espacio sumamente diverso y enriquecedor para discutir sobre los artículos que leímos y los videos que vimos.

Realizamos tres sesiones del seminario en el marco de este proyecto de innovación pedagógica. En la primera analizamos y discutimos sobre las diferencias entre educación alternativa y alternativas a la educación siguiendo

<sup>9</sup>El colectivo Multiversidad de la Vida surgió en 2018 a partir de la organización de un grupo de moradores de la Casa del Estudiante Lenin que decidió romper con el respaldo proporcionado por la UMSNH. Este colectivo apostó por crear alternativas a la educación formal inspirado en parte por las ideas de Gustavo Esteva y la Universidad de la Tierra que creó en Oaxaca (Esteva, 2014). La Casa del Estudiante Lenin primero, y la Multiversidad de la Vida después, fueron proyectos muy cercanos a la CEJM.

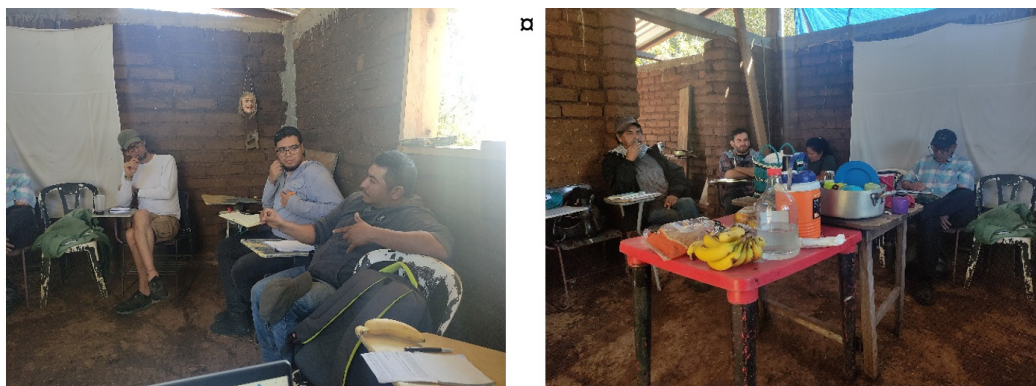
la diferenciación que hace Gustavo Esteva.<sup>10</sup> En la segunda sesión reflexionamos sobre las virtudes y las limitaciones de la educación autónoma Zapatista como base para la autonomía política de los pueblos indígenas en México, así como sobre otras alternativas a la educación en Latinoamérica. Finalmente, en la tercera sesión dialogamos en torno a las oportunidades para descolonizar la investigación y la educación universitaria a partir del diseño horizontal, justo y ético de colaboraciones entre academia y comunidad basadas en un diálogo intercultural de saberes.

El seminario dotó de algunas herramientas teóricas y metodológicas a los participantes, y resultó ser útil tanto para los intereses particulares de la CEJM, como para quienes proveníamos de la universidad. Tras la última sesión, varios miembros de la CEJM y de otras comunidades aliadas manifestaron su satisfacción por la oportunidad que el seminario les brindó para leer y reflexionar de manera colectiva sobre aspectos que son importantes en las colaboraciones que mantienen con académicos y estudiantes. Asimismo, varios de los estudiantes que están realizando tesis en colaboración con comunidades indígenas o colectivos sociales pusieron en valor los aprendizajes adquiridos durante el seminario. Por ejemplo, mencionaron que gracias a algunos de los conceptos y planteamientos teórico-metodológicos discutidos, habían comprendido qué es y qué implica el extractivismo y la colonialidad del saber académico, o las injusticias epistémica y cognitiva que genera el sistema educativo dominante. Además, señalaron que también habían aprendido que existen algunos caminos posibles para avanzar hacia la descolonización de su praxis académica. La figura 4 muestra un par de escenas durante el seminario.

<sup>10</sup>Para una explicación detallada véase: [https://www.youtube.com/watch?v=NTi\\_Ws6MzDk](https://www.youtube.com/watch?v=NTi_Ws6MzDk)

**Figura 4.** Momentos de reflexión compartida y escucha profunda durante el seminario “Alternativas para Descolonizar la Educación”, el cual se celebró en la casita comunal de la CEJM. La “compartencia de alimentos” entre los participantes en el seminario fue un elemento clave de cada sesión, al igual que en el resto de los talleres y encuentros realizados a lo largo del proyecto.

**Créditos:** Jaime Paneque-Gálvez, elaboración de la figura y fuente de las imágenes.



## Conclusión

Nuestra experiencia de trabajo ejemplifica una alternativa a la educación formal universitaria. Algunas de sus características son la generación de procesos de enseñanza-aprendizaje fuera del aula, la participación de personas que no pertenecen al ámbito académico, la horizontalidad o ausencia de jerarquías en

las relaciones entre los participantes y sus conocimientos, el diálogo intercultural entre diferentes sistemas de conocimientos, y la combinación entre reflexión teórica y praxis. Todas estas características definen, en nuestra opinión, una propuesta viable y urgente de educación descolonial, transdisciplinaria y experiencial, con capacidad de equipar a los estudiantes universitarios con las herramientas necesarias para que se conviertan en futuros agentes de transformación socioambiental.

Nuestro proyecto representa una contribución empírica singular y relevante en relación con el desarrollo de alternativas de / a la educación en América Latina que integren una visión descolonial, transdisciplinaria y experiencial. Ello se debe a que esta visión permanece todavía en un plano demasiado teórico y abstracto, sin que haya aún un acervo de experiencias que se hayan diseñado y analizado específicamente para avanzar en el debate teórico y la construcción metodológica sobre este tema. Por ello, es preciso diseñar y llevar a cabo experiencias similares en contextos latinoamericanos diferentes para poder generar contribuciones teóricas y metodológicas significativas. Idealmente, dichas contribuciones deben contar con la propia voz de los colectivos sociales o las comunidades participantes, tal como hemos hecho en este artículo, del cual la CEJM es coautora por haber revisado y ajustado el texto según su propia percepción de los procesos analizados.

### *Agradecimientos*

Jaime Paneque-Gálvez agradece a la DGAPA-UNAM por el financiamiento recibido a través del proyecto PAPIME PE311220. Asimismo, manifiesta su reconocimiento al apoyo brindado por la CEJM y el resto de las personas participantes en el proyecto. Finalmente, agradece al equipo editorial de *Revista Digital Universitaria* y a quienes revisaron el artículo por sus observaciones, las cuales permitieron mejorar sustancialmente el artículo.

### Referencias

- ❖ Bucio-Mendoza, S., Solis-Navarrete, J. A. y Paneque-Gálvez, J. (2018). Innovación social y sustentabilidad: El caso de la Comunidad Ecológica Jardines de la Mintsita, Michoacán. En V. H. Guadarrama, J. M. Nava Preciado, R. Calderón García y P. Gómez (Eds.), *Innovación social: Desarrollo teórico y experiencias en México* (pp. 79–92). Foro Consultivo Científico y Tecnológico; Universidad de Guadalajara. [https://www.foroconsultivo.org.mx/FCCyT/documentos/Innovacion\\_social\\_Tomo\\_2\\_2018.pdf](https://www.foroconsultivo.org.mx/FCCyT/documentos/Innovacion_social_Tomo_2_2018.pdf)
- ❖ de Camilloni, A. R. W. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En G. Menéndez (Ed.), *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender* (pp. 11–21). Universidad Nacional del Litoral.

- ❖ de Ibarrola Nicolás, M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles Educativos*, 34(SPE), 16–28.
- ❖ Dietz, G. (2012). Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa “intercultural” mexicana. *Revista de Antropología Social*, 21, 63–91.
- ❖ Esteva, G. (2014). La libertad de aprender. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 80, 39–50.
- ❖ Fals Borda, O. (1981). La ciencia y el pueblo. En F. Vio Grossi, V. Gianotten y T. de Wit (Eds.), *Investigación participativa y praxis rural: nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal* (pp. 19–47). Mosca Azul Editores.
- ❖ Fals Borda, O. (2009). La investigación acción en convergencias disciplinarias. *Revista PACA*, 1, 7–21.
- ❖ Fals Borda, O. (2022). Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla. *Espacio Abierto*, 31(1), 193–221.
- ❖ Freire, P. (2014). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra.
- ❖ Fuentes Gutiérrez, E. A., Roberto Lindig, C. y Martina Medina, N. (2023). Estado y tendencias sobre la investigación de un humedal al occidente de México. *Ciencia Nicolaita*, 89, 93–113. <https://doi.org/10.35830/cn.vi89.711>
- ❖ García-Arias, J., Corbetta, S. y Baronnet, B. (2023). Decolonizing education in Latin America: critical environmental and intercultural education as an indigenous pluriversal alternative. *British Journal of Sociology of Education*, 44(8), 1394–1412.
- ❖ Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19, 31–58.
- ❖ Illich, I. (2020). *La sociedad desescolarizada y otros textos sobre educación*. Ediciones Morata.
- ❖ Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano [CINDE].
- ❖ Loorbach, D. A. y Wittmayer, J. (2024). Transforming universities: Mobilizing research and education for sustainability transitions at Erasmus University Rotterdam, The Netherlands. *Sustainability Science*, 19(1), 19–33.
- ❖ Mahler, A. G. (2018). *From the Tricontinental to the Global South: Race, Radicalism, and Transnational Solidarity*. Duke University Press.
- ❖ Maistry, S. M. (2025). The neoliberal turn in higher education: Pitfalls and challenges in the Global South. *Journal of Educational Theory*, 8(19), 45–62.

- ❖ Mejía Jiménez, M. R. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(62), 1–35. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n62.2014>
- ❖ Miller, C. A. y Wyborn, C. (2020). Co-production in global sustainability: Histories and theories. *Environmental Science & Policy*, 113, 88–95. <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2018.01.016>
- ❖ Nicolescu, B. (2013). La necesidad de la transdisciplinariedad en la educación superior. *Trans-pasando Fronteras: Revista Estudiantil de Asuntos Transdisciplinarios*, (3), 23–30.
- ❖ Olivé Morett, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En *Pluralismo epistemológico*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO]; Muela del Diablo Editores.
- ❖ Olivé Morett, L., Argueta Villamar, A. y Puchet Anyul, M. (2018). Interdisciplina y transdisciplina frente a los conocimientos tradicionales. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad – CTS*, 13(38), 135–153.
- ❖ Ortiz Moreno, J. A., Masera Cerutti, O. R. y Fuentes-Gutiérrez, A. F. (2014). *La ecotecnología en México*. Imagia Comunicación.
- ❖ Paneque-Gálvez, J. (2019). Monitoreo comunitario del agua en comunidades marginalizadas del Sur Global: ¿ciencia ciudadana desde abajo? En J. Paneque-Gálvez y M. Morales-Magaña (Eds.), *Experiencias comunitarias en la gestión del agua: Aportes desde la innovación social, la ciencia participativa y el diálogo de saberes* (6 [2], pp. 9–35). WATERLAT-GOBACIT Research Network. <https://waterlat.org/es/working-papers-series/volumen-6-2019/vol-6-n-2/>
- ❖ Paneque-Gálvez, J., Ruggerio, C. A. y Vargas-Ramírez, N. (2022). ¿Ciencia comprometida y transdisciplinaria en conflictos ambientales? Reflexiones a partir de nuestras historias de vida. En C. A. Ruggerio, P. B. Besana, J. Paneque-Gálvez y F. M. Suárez (Eds.), *Los conflictos ambientales en América Latina III. Reflexiones sobre casos de estudio en la Argentina, Brasil, Colombia y México*. Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento; Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental [UNAM].
- ❖ Paneque-Gálvez, J., Vargas-Ramírez, N. y Morales-Magaña, M. (2016). Uso comunitario de pequeños vehículos aéreos no tripulados (drones) en conflictos ambientales: ¿un factor innovador desequilibrante? *Teknokultura*, 13(2), 655–679. [https://doi.org/10.5209/rev\\_TEKN.2016.v13.n2.53340](https://doi.org/10.5209/rev_TEKN.2016.v13.n2.53340)
- ❖ Pérez Domínguez, J. F. y Paneque-Gálvez, J. (2025). Collaborative science and knowledge co-production in struggles for territory and life: insights from Mexico. *Tapuya: Latin American Science, Technology and Society*, 8(1), 2570576.
- ❖ Pérez Ruiz, M. L. y Argueta Villamar, A. (2022). Descolonización, diálogo de saberes e investigación colaborativa. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98), e6615933.

- ❖ Reed, M. S., Evely, A. C., Cundill, G., Fazey, I., Glass, J., Laing, A., Newig, J., Parrish, B., Prell, C. y Raymond, C. (2010). What is social learning? *Ecology and Society*, 15(4), r1. <http://www.ecologyandsociety.org/vol15/iss4/resp1/>
- ❖ Restrepo, E. (2020). Decolonizar la universidad. En J. L. Barboza y L. Pereira (Eds.), *Investigación cualitativa emergente: Reflexiones y Casos* (pp. 11–25). Corporación Universitaria del Caribe [CECAR].
- ❖ Roberts, J. W. (2015). *Experiential education in the college context: What it is, how it works, and why it matters*. Routledge.
- ❖ Ruggerio, C. A., Morales Magaña, M., Paneque-Gálvez, J. y Suárez, F. M. (2024). Teaching-learning environmental conflicts through case studies and experiential immersion: introducing students to transdisciplinary research. *Sustainability Science*. <https://doi.org/10.1007/s11625-023-01448-4>
- ❖ Santos, B. d. S. (2007). *La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Postgrado en Ciencias del Desarrollo [CIDES-UMSA]; Universidad Mayor de San Andrés.
- ❖ Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 1, 5–13.
- ❖ Stavenhagen, R. (1992). Como descolonizar las ciencias sociales. En *La investigación-acción participativa: Inicios y desarrollos* (pp. 37–64). Editorial Popular.
- ❖ Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, 75(96), 167–181.
- ❖ Walsh, C. (2016). Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir* (Tomo II, pp. 17–45). Ediciones Abya-Yala.