


Bio/Geo/Pedagogías de la Esperanza: Ontologizar a la pedagogía y a la investigación. Tejido de otros vínculos con el Humus-Tierra de Humanidad. Artículo de Patricia Medina Melgarejo y Sabinee Yuliet Sinigüí Ramírez. Praxis educativa, Vol. 30, N° 2 mayo-agosto 2026. E-ISSN 2313-934X. pp. 1-20. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2026-300204>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY-NC-SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



<h1>PRAXIS</h1> <p>educativa</p> <p>Universidad Nacional de La Pampa Facultad de Ciencias Humanas Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria</p>	 <p>ISSN 2313-934X SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar Disponible en https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis</p>
--	---

DOSSIER

Bio/Geo/Pedagogías de la Esperanza: Ontologizar a la pedagogía y a la investigación. Tejido de otros vínculos con el Humus-Tierra de Humanidad

Bio/Geo/Pedagogies of Hope: Ontologizing pedagogy and research. Weaving other links with the Humus-Earth of Humanity

Bio/Geo/Pedagogias da Esperança: Ontologizando pedagogia e pesquisa. Tecendo outros laços com a Terra Humus da Humanidade

Patricia Medina Melgarejo
Universidad Pedagógica Nacional, México
patriciamedinamelgarejo@gmail.com
ORCID 0000-0001-7625-6545

Sabinee Yuliet Sinigüí Ramírez
Universidad de Antioquia, Colombia
sabinee.sinigui@udea.edu.co
ORCID 0009-0002-8564-7489

Recibido: 2026-01-11 | **Revisado:** 2026-04-09 | **Aceptado:** 2026-04-12

Resumen

Este artículo parte de los territorios escolares, docentes y de investigaciones implicadas en movimientos sociales pedagógicos frente al capitalismo cognitivo/académico, como referentes de los lugares de enunciación que debaten las concepciones monológicas en investigación y formación. En seguida, se trazan líneas de reflexión de nuestros trayectos en investigación, para centrar y desarrollar nodos-ejes sobre los giros epistémicos: descolonizador, post-humanista y ontológico. Se busca comprender la idea de humus-Tierra humanidad como sustento que configura los constructos desarrollados en torno a otras maneras de investigar en una horizontalidad comunal desde las Bio/Geo/Pedagogías, como un campo epistémico necesario. En este trayecto subyacen una serie de tesis como la simultaneidad y despojo epistémico de las perspectivas críticas en investigación; para decantar a su vez la propuesta de comprender la perspectiva cosmopolítica del pluralismo epistémico desde el horizonte de una ontologización situada de y en la investigación educativa y pedagógica.

Palabras clave: Bioepistemología, investigación horizontal comunal pedagógica, post humanismo descolonizar, Madre tierra cuidado de la vida, giro ontológico educación.

Abstract

This article starts with the school, teaching and research territories involved in pedagogical social movements in the face of cognitive/academic capitalism, as referents of the places of enunciation that debate monological conceptions in research and training. Next, lines of reflection are drawn from our research careers, to focus and develop nodes-axes on the epistemic turns: decolonizing, post-humanist and ontological. It seeks to understand the idea of humus-Earth-humanity as a sustenance that configures the constructs developed around other ways of researching in a communal horizontality from the Bio/Geo/Pedagogies, as a necessary epistemic field. Underlying this journey are a series of theses such as the simultaneity and epistemic stripping of critical perspectives in research; to decant in turn the proposal to understand the cosmopolitical perspective of epistemic pluralism from the horizon of a situated ontologization of and in educational and pedagogical research.

Keywords: Bioepistemology, horizontal communal pedagogical research, post-humanism decolonize, mother earth care of life, ontological turn education.

Resumo

Este artigo parte dos territórios escolar, de ensino e pesquisa envolvidos nos movimentos sociais pedagógicos diante do capitalismo cognitivo/acadêmico, como referentes dos lugares de enunciação que debatem concepções monológicas em pesquisa e formação. Em seguida, linhas de reflexão são traçadas a partir de nossas carreiras de pesquisa, para focar e desenvolver eixos de nós nas viragens epistêmicas: descolonizadora, pós-humanista e ontológica. Busca entender a ideia de húmus-Terra-humanidade como um sustento que configura as construções desenvolvidas em torno de outras formas de pesquisa em uma horizontalidade comunitária a partir da Bio/Geo/Pedagogias, como um campo epistémico necessário. Por trás dessa jornada estão uma série de teses, como a simultaneidade e a depoimento epistémico de perspectivas críticas na pesquisa; decantar, por sua vez, a proposta de compreender a perspectiva cosmopolítica do pluralismo epistémico no horizonte de uma ontologização situada da e na pesquisa educacional e pedagógica.

Palavras-chave: Bioepistemologia, pesquisa pedagógica comunitária horizontal, descolonização pós-humanista, cuidado da vida da Mãe Terra, educação por virada ontológica.

La esperanza

Lo único que se hace desde arriba son los pozos.

(...) Los fabricantes de pozos castigaron el imperdonable pecado del vínculo, la solidaridad cometida en sus múltiples formas posibles, y la máquina del desvinculo continuó trabajando al servicio de una tradición colonial, impuesta por los imperios que nos han dividido para reinar y que nos obligan a aceptar la soledad como destino. A primera vista, el mundo parece una multitud de soledades amuchadas, (...) pero el sentido común, el sentido comunitario, es un bichito duro de matar.

La esperanza todavía tiene quien la espera, alentada por las voces que resuenan desde nuestro origen común y nuestros asombrosos espacios de encuentro. Eduardo Galeano (2009).

La fuerza social de la esperanza

...la supervivencia de la humanidad, y aún más el florecimiento de todos los seres, depende verdaderamente de nuestra capacidad para redescubrir la esperanza como fuerza social. (Esteva, 2024, p. 15).

Humanidad-Humus-Tierra

La palabra “humanidad” proviene del latín *humanitas* y significa cualidad de humano. Sus componentes léxicos son: *humus* (tierra), *-anus* (sufijo que indica pertenencia, procedencia), más el sufijo *-dad* (cualidad) (Etimologías de Chile, s/d).

En memoria de Leidy Marcela Bravo Osorio.

Introducción

Nuestros epígrafes nos remiten a formas sintomáticas de afrontar y reflexionar las realidades que experimentamos cotidianamente, las cuales parecieran determinar sólo una condición de vida al “aceptar la soledad como destino”, y a preconcebir/nos como parte de una supuesta “multitud de soledades” (nombrada sociedad) pensando que ésta resulta la única realidad, visión o experiencia de mundo evidente.

Estas formas de pensamiento que configuran nuestras maneras no sólo de habitar el mundo, sino de habitar-nos en nuestros cuerpos, en nuestros mundos que se recrean día a día, como personas, en nuestras relaciones, como docentes en nuestras prácticas de enseñanza, como investigadoras/es al investigar y formarnos en la investigación; por tanto, resultan prácticas y relaciones políticas que definen horizontes y sentidos. Nos encontramos ante la concepción de la realidad como única, sin plantearnos que es viable crear “otro mundo posible”; es donde emerge la necesidad de una investigación comprehensiva que potencie “otro entendimiento de lo real y de lo posible” (Escobar, 2018, p. 27), donde requerimos pensar a la existencia de lo humano y no humano a partir de otras formas de concebir al mundo en su complejidad y de pensarnos en una interrelación vital al ser mundo-naturaleza, a ser *humus* (raíz etimológica de humanidad), que significa Tierra.

Es en este contexto de múltiples transformaciones contemporáneas, producto de la interrelación de procesos históricos, tecnológicos, geopolíticos, sociales, económicos, educativos y pedagógicos, de cambios conflictivos que se expresan en el ahondamiento de una alarmante crisis ambiental y bélico global necesitamos, en primer lugar, exigencias epistémicas que impliquen la producción de conocimiento cualificado para potenciar nuestras capacidades heurísticas, con el fin de concebir otras dimensiones epistémicas desde la investigación para redefinir los referentes de comprensión de la trascendencia de la creación político-pedagógica en su condición humana, en un contexto de crítica y transformación de

las ciencias y los alcances de las humanidades, lo que configura un debate contemporáneo posthumanista (Braidotti, 2020, 2019; Araiza 2021b), en donde dichas humanidades, en su genealogía histórica, comprometen un pensamiento moderno sustentado en formas de dominio colonial; de ahí las críticas del giro descolonizador y la construcción contemporánea del giro llamado *ontológico* (Escobar, 2018).

En segundo lugar, en una interrelación articulada, resulta indispensable la configuración y despliegue de herramientas críticas para la investigación que conciernen a la propia representación y concepción de mundo-Tierra, mundo-humano y no humano, “ser mundo” (Martínez-Luna, 2023), reconfigurando la idea de mundo del *bios* y *zoe* (Braidotti, 2020), que propicie una compleja y ardua tarea pedagógica del cuidado de la vida/Tierra como *humus* de humanidad (Medina-Melgarejo, 2025); para posibilitar la construcción de otras maneras de investigar (Medina, 2021) y de educaciones y pedagogías *otras*. Estas reflexiones nos conducen a una serie de preguntas que imprimen sentidos a nuestro trabajo.

¿Qué papel tiene la investigación en este contexto? ¿Es posible otra manera de habitar el mundo, de habitar-nos en “el suelo que pisamos”? ¿Existe una única realidad, un único mundo; además polarizado entre individuo/soledad y multitud/soledades? Si existen otros mundos (pluriversos), ¿por qué no los reconocemos y cuáles son sus formas de existencia y cómo nos emancipan? ¿Por qué resulta fundamental reconstituir nuestros vínculos con la Madre Tierra frente al eje binario de la dicotomía moderna que escinde la relación entre Naturaleza (pensada como objeto-Tierra) y Sociedad (configurada como suma de individuos)? ¿Cómo investigar de otro modo a partir de este reconocimiento y la necesidad del cuidado de la vida?

En este sentido, para poder dar cuenta de manera inicial a estas preguntas, requerimos, compartir nuestros “lugares de enunciación” (Riveiro, 2020) que configuran a la línea argumental de este artículo expresada en cinco apartados; partiendo de los territorios de las escuelas, docentes e investigaciones en movimiento frente al capitalismo cognitivo/académico para discutir la concepción monológica en investigación. De ahí trazamos líneas de reflexión de nuestros trayectos y tránsitos en investigación (cualitativas, narrativas, multirreferenciales e interculturales); para centrar y desarrollar nodos-ejes sobre los giros epistémicos: descolonización, post-humanista y giro ontológico.

Lo anterior nos conduce a comprender y compartir la idea de humus-Tierra-humanidad que configura los constructos que hemos desarrollado en torno a otras maneras de investigar desde las Bio/Geo/Pedagogías. En este trayecto subyacen una serie de tesis en discusión, como la simultaneidad y despojo epistémico de las perspectivas críticas en investigación; la búsqueda de la comprensión del conocimiento como relación, en tanto proceso dialógico, horizontal (Corona, 2019) y comunal (Martínez-Luna, 2023; Green, 2017) situado, para decantar a su vez la convergencia y creación de nuevas perspectivas que dan sustento a la propuesta de comprender la perspectiva cosmopolítica (De la Cadena, 2020) del pluralismo epistémico para trazar el horizonte de una ontologización (Rodríguez-Giralt, *et al*, 2014), situada en la investigación educativa y pedagógica, en el reconocimiento de la condición posthumanista y la necesaria descolonización de la educación.

Desde esta perspectiva, nos enfrentamos a proyectos de indagación apasionantes y complejos, en tanto desarrollamos procesos de investigación de la insumisión pedagógica latinoamericana (Medina-Melgarejo, 2015) lo que nos conduce a la construcción de andamiajes teóricos abiertos para repensar en términos epistémicos, no sólo la investigación, sino la formación en términos pedagógicos en y para la definición de proyectos en disputa por las educaciones de las/los/les docentes quienes forman parte de los movimientos de “comunalidad” en Oaxaca y de la Coordinadora de Trabajadores de la Educación en México y, de los pueblos indígenas colombianos, a través del Programa de Licenciatura de la Madre

Tierra-LPMT- (UDEA, 2010; LPMT, 2010), docentes involucrados en “las esferas de la insurrección” (Rolnik, 2019).

Este artículo es una invitación a acercarse a este tejido de ideas con los hilos propios para buscar entretejer/nos, y reflexionar, por una parte, sobre el reconocimiento del *humus* (tierra) raíz misma del significado y sentido de la humanidad y de la vida y, por otra, en la necesidad de la esperanza a través de las bio-geo-pedagogías, claves para la comprensión de nuestras discusiones (e interrogantes).

Lugares de enunciación. Escuelas, docentes e investigaciones en movimiento frente al capitalismo cognitivo/académico-monológico. Tesis de simultaneidad y despojo epistémico

Es relevante situar nuestras prácticas de investigación, y sus “lugares de enunciación” (Riveiro, 2020), en tanto forman parte de ámbitos personales, implicados en lo social y político de la experiencia histórica latinoamericana contemporánea; lo que configura “zonas de experiencias” (Medina-Melgarejo, 2016) en donde transitan voces, demandas, proyectos imaginaciones, prácticas y silenciamientos. Este actuar en movimiento nos posibilita comprender a los espacios y proyectos de investigación vinculados a las/los/les docentes y a sus docencias situadas, en tanto configuraciones histórico-políticas. De ahí que hablemos de educaciones y escuelas en movimiento, producto de *las sociedades en movimiento* (Zibechi, 2008, 2020, 2022). También, cabe señalar con respecto a los propios movimientos sociales, que se conceptúan como espacios sociales pedagógicos, que se constituyen en zonas formativas de actores sociales a partir de prácticas sociales no sólo alternas, sino en muchos casos inéditas.

Nuestras trayectorias en investigación y sus repercusiones en y para la docencia trazan al mismo tiempo los causes de dos procesos: el primero, los cambios en las políticas sociales, educativas y de conocimiento que definen concepciones y prácticas, de la investigación misma y de los derroteros educativos y pedagógicos. El segundo proceso, implica a las movilizaciones y prácticas de insumisión docente frente a los efectos de las políticas impuestas, lo que se traduce tanto en las movilizaciones docentes por la educación como en acciones, prácticas de resistencia y la construcción de nuevos proyectos educativos y sociales de insurgencia.

Debemos decir que en las últimas décadas se han producido y transfigurado políticas de conocimiento centradas en un modelo impuesto institucionalmente, básicamente en educación superior, aunque permea todos los niveles educativos como visión epistémica. Producto de la propia investigación socioeducativa, a este modelo lo hemos denominado “Capitalismo cognitivo” (Mejía, 2008, Mejía, 2020), al centrar los procesos de acumulación e intensificación a partir de la producción del conocimiento. Este paradigma configura una serie de criterios instituidos y normalizados globalmente, sirviendo de sustento en las formas de control y producción del conocimiento al articularse como parte de modelos económicos capitalistas (Svampa y Viale, 2020).

En el ámbito educativo-escolar, existe una fuerte repercusión de este modelo, dado que la escuela implica un espacio vital para el capitalismo cognitivo y su desarrollo. En tanto las políticas de investigación y sus programas formativos son definidos a partir de normatividades y preceptos centrados en este paradigma epistémico, cuyos criterios y pautas establecen la gestación y desarrollo de las investigaciones, condicionando el proceso de indagación bajo normatividades de financiamiento y continuidad.

Evidentemente, se registran también consecuencias en los procesos de formación en y para la investigación, ya que este paradigma se traduce en una estructura modelizada que condiciona y establece los ámbitos de lo que es viable investigar, al tiempo que condiciona los

procedimientos que se deben seguir en los procesos investigativos para legitimar y corroborar los resultados de las investigaciones, bajo los cánones de lo denominado como “científico” y de su valoración en términos de “mercancía”. En este sentido, ha permeado como un modelo cuya denominación crítica es referida como “capitalismo académico”, que repercute en la formación en educación superior, como sucede en Brasil (Sigahi, *et al.*, 2020); y en Chile (Labraña y Brunner, 2021).

En consecuencia, se experimentan no sólo transformaciones, sino la transfiguración de perspectivas de investigación; lo que nos conduce a una tesis en torno a la bifurcación y simultaneidad (que desarrollaremos en otro apartado); en tanto que diversas perspectivas epistémicas críticas se traducen al rubro de “metodologías” concebidas solamente como insumos y simples recursos a utilizar, despojándolas de sus sentidos epistémicos y comprensivos en el terreno de las teorías sociales y sus confrontaciones político-históricas, en términos de las concepciones sobre los sujetos, lo social y el propio conocimiento.

Solamente dos breves ejemplos, los casos de “las entrevistas” y “la etnografía”. Ambas pueden ser pensadas como insumo investigativo, sin sentido de su historicidad y genealogía epistémica en el campo de la teoría social y educativa. Así, estos efectos y formas de control parten de una manera de concebir los procesos educativos y pedagógicos, no como procesos, sino como “objetos de estudio”; una visión de exterioridad, cosificación dicotómica y binarista que forma parte del proceso mismo de la matriz moderno-colonial de conocimiento, postura que Ignacio Rivas (2020) nombra como “perspectiva ‘forense’, esto es, la que disecciona la realidad educativa entendida esta como un objeto a interpelar” (Rivas, 2020, p. 4).

De esta forma tenemos un andamiaje prototipo que permea el campo institucional y de la investigación, lo que establece un orden discursivo y taxonómico de los procesos sociales con repercusiones profundas en los debates epistémico políticos sobre las concepciones de realidad, de sujeto, subjetividad e intersubjetividad de los procesos sociales (recordando nuestros epígrafes, en términos de “soledades concebidas como sociedad”), de la historicidad sin movimiento ni transformación, sino sólo como antecedente y una idea progresiva y desarrollista de la historia y del tiempo.

De ahí la idea crítica de Ignacio Rivas respecto a una “perspectiva ‘forense’”, que piensa la realidad no en su pluralidad epistémica e inter/constitutiva, relacional-vincular, sino como un objeto inerte, externo y objetual, que es posible manipular, clasificar y diseccionar. En este sentido, proponemos un breve recorrido por nuestros tránsitos formativos y nuestras posibilidades de gestación de otros modos de investigar en ruptura con la idea monológica de conocimiento e investigación.

Perspectivas, trayectos y tránsitos en investigación: implicaciones cualitativas, narrativas, multirreferenciales e interculturales

En el contexto descrito, las repercusiones de los modelos de extractivismo económico (Svampa y Viale, 2020), y sus implicaciones en las condiciones de trabajo y proyecto académico político en los espacios escolares, quienes han desafiado estas circunstancias han sido los movimientos sociales (sociedades en movimiento), principalmente los movimientos pedagógicos y docentes, con distintas trayectorias en nuestro continente, los que han gestado propuestas investigativo-pedagógicas, no sólo “alternativas” sino creadoras de otros horizontes de humanización en la intervención formativa/pedagógica por más de tres décadas.

En este sentido, cabe reflexionar en los tránsitos y transiciones que hemos experimentado en los espacios de formación en diversas instituciones y niveles educativos, los que también se bifurcan y gestan diversas simultaneidades, lo que repercute en las trayectorias de nuestros lugares de enunciación y sus tránsitos que inciden en las experiencias

y reflexiones que nos conducen a trabajar actualmente desde otros y nuevos ámbitos de la teoría social y pedagógica como parte de los retos investigativos y para la formación. Brevemente definiremos los referentes que implican giros en estos tránsitos y trayectos, los que nos posibilitan plantear procesos de convergencia y creatividad en nuestros contextos latinoamericanos.

Iniciamos este recorrido con dos perspectivas de larga trayectoria en las discusiones en teoría social, gestadas desde las décadas 60 y 70 del siglo pasado: la investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2012), y el “giro subjetivo-narrativo” (Porta, 2021; Rivas, 2020; Ripamonti, 2017). Cabe señalar que ambas, por su carácter procesual e interpretativo han sido relevantes en los referentes de apertura política y transformadora. En particular, el giro narrativo ha implicado un enfoque de investigación que en las últimas décadas ha tenido una notable presencia, por sus aportes a la construcción de procesos que reconocen la acción de los sujetos, desde sus experiencias y prácticas sociales, a partir de diversas mediaciones epistémicas. Un eje de discusión en estos dos enfoques, resulta ser el proceso de cuestionamiento sobre las “autorías”, y el carácter (auto)etnográfico (Blanco, 2012) y (auto)biográfico, de ahí la idea de “Expansión biográfica” (Porta, 2021).

Es importante señalar que en el contexto latinoamericano los aportes de las perspectivas cualitativas y narrativas se entretajan y convergen con diversos procesos y tradiciones de pensamiento social y pedagógico. Trazaremos solamente algunas líneas de reflexión de esta convergencia creativa. Como primera línea se encuentra la “Educación Popular y de la Liberación” (Freire, 2011; Mejía, 2020), la Pedagogía Crítica y la Sociología Sentipensante de Fals Borda (Mejía, 2023). Acciones formativas y de investigación crítica cuya convergencia reside en el reconocimiento de los sujetos sociales situados y su intervención en procesos de historicidad frente a las relaciones de dominio y opresión.

También es posible ubicar una segunda intersección entre los años noventa e inicio del presente siglo, en esta idea de tránsito y convergencia con los giros cualitativo y narrativo; nos referimos a los andamiajes investigativos gestados a partir del reconocimiento de “la multirreferencialidad” (Ardoino, 1993), y de los procesos educativo-pedagógicos a través de la idea de “Bricoleur” (Kincheloe y McLaren, 2012).

Una tercera articulación la constituye la perspectiva intercultural de los años noventa (del siglo pasado), que inaugura distintos horizontes tensionados entre las miradas de las agencias internacionales y nacionales, ante la conflictividad y la globalización por una parte, y por otra, las voces emergentes de los movimientos sociales y docentes indígenas y afroamericanos en todo nuestro continente, lo que conduce a diferentes opciones investigativas y pedagógicas interculturales y a la apertura al pensamiento descolonizador y su vertiente decolonial (Walsh 2008, 2013, 2023).

De este modo, las perspectivas cualitativas y narrativas de investigación se encuentran en una producción constante de nuevas contribuciones a través del desarrollo de ejes epistémicos centrales de su andamiaje y sustento, puesto que implican “giros” relevantes frente al dominio y la lógica “cientificista” del capitalismo cognitivo monológico, configurando mediaciones importantes, como serían el carácter situado, contextual y procesual, el reconocimiento de los sujetos y sus voces y condiciones de intervención, entre otras más. En la última década se encuentran producciones metodológicas desde la perspectiva cualitativa e interpretativa de los procesos con distintas expresiones referidas a lo contextual, por ejemplo, las posturas colaborativas, feminista y decoloniales (Álvarez, *et al.*, 2020). Como veremos en el siguiente apartado, los giros descolonizadores, desde distintas vertientes críticas como la poscolonial, encontramos las perspectivas que plantean “Metodologías en contexto” (Alvarado y De Oto, 2017) que transitan en derroteros de campos de estudio que abren horizontes hacia otros giros epistémicos.

Los paradigmas y perspectivas de las últimas cinco décadas, brevemente descritos, han configurado una dimensión importante de nuestros trayectos investigativos, en tanto que los referentes epistémicos cualitativos, multirreferenciales y narrativos han aportado a las transformaciones en las racionalidades en teoría social y en el campo de la investigación educativa, trascendiendo en el reconocimiento de la complejidad procesual, configurando la idea de investigación de “frontera”, en los límites de lo conocido, gestando perspectivas inter y transdisciplinarias.

Aquí, resulta pertinente señalar nuevamente nuestra tesis de bifurcación y simultaneidad del apartado anterior, pues se articula a las condiciones y racionalidades del propio capitalismo cognitivo y académico, dado que se producen diversos efectos que repercuten tanto en el despliegue de proyectos de investigación como en el ámbito formativo; enunciamos brevemente tres de ellos. Por una parte, como ya mencionamos, los paradigmas y perspectivas críticas son despojadas de las aportaciones epistémicas que les brindan sustento, siendo éstas reapropiadas por el modelo vigente y hegemónico, y traducidas a formas utilitarias e instrumentales. Por otra, se siguen rutas y caminos sobrepuestos (superpuestos) o se trazan líneas diferenciadas que corren en rutas paralelas.

Un tercer efecto, que subyace fuertemente en los movimientos sociales, es la configuración de una vía autónoma y propia en la construcción de conocimiento y de las prácticas de investigación y formativas, en articulación con los horizontes de proyectos políticos de sociedad, en donde la educación y la investigación resultan ejes fundamentales, como lo refiere la política del Consejo Regional Indígena del Cauca, Colombia, denominada CRISSAC (2021): “Crianza y Siembra de Sabidurías y Conocimientos”, la cual se suscribe como una propuesta del “sentir, pensar y hacer para trascender la investigación convencional”.

En esta última vía, autónoma, se propicia el reconocimiento tanto de la diversidad y del pluralismo epistémico, como del diálogo, ambas condiciones inter/constitutivas del propio conocimiento y del sujeto (Corona, 2019). En tanto que etimológicamente, conocimiento refiere a “cognoscere”, cuya raíz significa “juntos, reunidos” (Etimologías de Chile, s/d), es decir, conocer implica reunión, relación y no objeto. En este sentido, los aportes de Sarah Corona, en torno a los “Flujos metodológicos desde el Sur latinoamericano” (2017), señala que “el conocimiento se ha desarrollado por muchos caminos (...) la diversidad del conocimiento es más que un déficit, su cualidad distintiva (Guber, 2001, p. 56)” (Corona, 2017, p. 72).

En consecuencia, estos diversos caminos se han desarrollado en la emergencia de distintos giros epistémicos provenientes de la vía autónoma, producto de las sociedades en movimiento y de profundas transformaciones sociales y epistémicas, como referentes fundamentales en nuestras perspectivas actuales bio/epistemológicas, articuladas a las pedagogías en y desde los territorios, concernientes a los aportes de la descolonización, los referentes del post/humanismo y del giro ontológico.

Giros: descolonizador, post-humanista y ontológico. Conocimiento como relación

A pesar de las propuestas existentes desde las perspectivas críticas en teoría social e investigación, el problema reside en que no se transforman las lógicas epistémicas hacia un movimiento que genere el despliegue de nuevos y disruptivos andamiajes, lo que implica “indisciplinar a las disciplinas” (Meschini y Porta, 2017), es decir, a “(In)disciplinar a la investigación” (Gorbach y Rufer, 2016), para producir un giro en la espiral profunda que remueva las bases y sentidos del pensamiento, en “traspasar la división y fragmentación de las denominadas “disciplinas científico-académicas” y su tendencia a la división. No solo a la

división disciplinada de los saberes, sino a la división disciplinada y disciplinante de lo real y de lo humano”. (Meschini y Porta, 2017, p. 16).

Resulta importante recuperar la concepción de “giro epistémico”, al no ser una discusión ideológica en sí misma, sino epistémico-política y crítica sobre el propio conocimiento y su gestación como proceso y relación; implica reconocer los vasos comunicantes entre contexto sociohistórico, y por tanto político, y las rotaciones y virajes en los sustentos, procedimientos y formas que adquieren los campos de conocimiento y los lugares de su enunciación, lo que ha aportado transformaciones relevantes en la investigación social y en el campo epistémico educativo y pedagógico, por lo que resulta importante reconocer los esfuerzos notorios DE estas tendencias y, su implosión en la teoría social misma, que interactúan produciendo más de “quince giros epistémicos” durante los últimos 25 años, los cuales son reportados por Poblete (2021), los mismos que han permitido el trazo de nuevos problemas, y cuyos alcances se definen en otras escalas de lo social, o en referentes de transversalidad, trastocando los espacios disciplinarios.

La diversidad de dichos giros, en teoría social, es un síntoma de la disrupción, de la indisciplina que requerimos ante la magnitud de transformaciones de las condiciones de vida, producto de múltiples aceleraciones (del capitalismo avanzado, transformaciones eco/planetarias, tecnológicas y bélicas) en el contexto de la Cuarta y Quinta Revolución Industrial (Mejía, 2020); puesto que: “Afecta tanto a las ecologías sociales y ambientales como a la psique individual y a los paisajes emocionales compartidos. No es un acontecimiento lineal” (Braidotti, 2020, p. 3). El reconocimiento de esta posición, más allá de las aportaciones y de la ubicación histórica del humanismo, es que nos encontramos frente a una condición posthumana, en donde no se trata de resolver problemas inmediatos, de buscar mediaciones tecnológicas y “capitalismos verdes” (Svampa y Viale, 2020); requerimos “aprender a abordar estas contradicciones no sólo intelectualmente, sino también de manera afectiva, y que debemos hacerlo además de manera afirmativa” (Braidotti, 2020, p. 3).

En este sentido, reconocemos la necesidad de vislumbrar los alcances y la profundidad de los sentidos de los giros descolonizadores, post-humanistas y ontológicos (que describiremos brevemente); perspectivas que nos posibilitan construir otras maneras de conocer y entender en distintas escalas y realidades las contradicciones actuales frente a la urgente necesidad de pensar al mundo, a la vida, a lo humano, a lo no humano y a lo histórico-social.

Descolonizar como acción frente al binarismo moderno-colonial

Queremos trascender nuestras posturas críticas al cuestionar las bases mismas del pensamiento moderno, dado que el problema subyace en la racionalidad que permea nuestras prácticas investigativas y de docencia, producto de la concepción de realidad pensada como única y objetiva, y la investigación como producir conocimiento sobre los “otros”.

Estas maneras de pensar las realidades se basan en una lógica binarista moderno-colonial, donde lo tradicional es pensado como atraso, frente a la idea de lo moderno, asociado a las ideas de desarrollo-progreso; lo que conduce a una concepción de la temporalidad y a una visión de subalternidad de los sujetos sociales, impactando lo histórico, lo geopolítico, lo social, lo educativo-pedagógico. Esta racionalidad como señala Segato (2023, s/d), se encuentra centrada en una estructura binaria de divisiones impuestas, que dan origen a una diversidad de binarismos: “en los cuales el segundo término pasa a ser una función –y también una invención– del primero: desarrollados/subdesarrollados, blanco/no-blanco, moderno/primitivo, civilizado/bárbaro, sujeto universal (el Hombre)/minorías. Mientras el mundo pre-colonial es dual, el mundo colonial/moderno es binario (Segato, 2023, s/d).

Una racionalidad binaria que permea a todas nuestras prácticas y corporalidades, todos nuestros vínculos y relaciones de conocimiento, es decir, trastoca lo epistémico/emocional y trasciende a formas ontológicas, de concebir al ser, a la vida y el mundo; en tanto que, desde nuestros currículos escolares hasta las instancias de investigación definen una única manera de delimitar la validez de nuestro conocer, a partir de la explicación de la ciencia y de lo científico.

Como señala Luis Porta (2017) “en clave de una dicotomía filosófica y un evolucionismo histórico, la reinención del otro no europeo se hará posible por la escisión entre razón y cuerpo/naturaleza y la jerarquía del primer término por sobre su contraparte, justificando la dominación del otro por su condición de no-racional, de natural o cuerpo” (p. 125). De ahí la etnización: “donde los individuos y poblaciones marcados como étnicos son la antípoda de la blanquidad” (Restrepo, 2024, p. 214) y, la subalternidad de los propios productores de conocimiento situado; quienes paradójicamente, se les clasifica como sujetos con supuesto atraso social e ignorancia, convirtiéndose en el “objeto” de investigación. Cuestión que reproduce la relación moderno-colonial de racialización, no sólo de los colectivos sociales, sino una racialización e injusticia epistémica (Santos, 2018).

Tránsitos: giro ontológico. Bases de pensamiento del humus-Tierra relacional (vínculos)

Como parte de los múltiples binarismos que permean nuestras racionalidades, nos centraremos en un binarismo fundante, en las relaciones entre lo humano-humanidad (pensada como social) y, lo “no humano”, concebido como naturaleza; ya que, a su vez se reafirma la distinción entre *bios* (vida de lo humano) y *zoe* (vida de los “otros”) (Braidotti, 2020). Esta idea que escinde naturaleza-sociedad conlleva a la comprensión de la condición de lo humano y de la humanidad al concebirnos como individuos en soledad, fuera de la naturaleza, a la que concebimos como una “entidad”, como extrañeza y “enemiga” a conquistar por la “civilización”; como una propiedad, como parte de la rareza, del atraso, de la otredad.

Frente a estas estructuras binarias de las racionalidades moderno-coloniales es viable una postura onto/epistémica en la que la vida misma es gestada y recreada por vínculos e interconexiones con otros y otras (en integralidad, complementariedad y totalidad), lo que implica que, al no ser individuos, como seres vivos dependemos del mundo y no al contrario, en donde todas nuestras funciones y procesos vitales dependen de la naturaleza, al ser nosotras/os naturaleza en sí.

Para sustento y profundidad de nuestros referentes retomamos los aportes epistemológicos de maestros de México y Colombia, quienes no solamente comprenden los procesos centrales de otras ontologías desde el pensamiento propio, como pueblos del Abya Yala, de los movimientos de la “comunalidad” en Oaxaca, México y de los pueblos indígenas colombianos, entre otros. En este sentido, el maestro zapoteco, mexicano, Jaime Martínez-Luna (2023, p. 183) reflexiona sobre la integralidad relacional de la vida misma: “No se nace fuera del mundo, se nace dentro. Se depende del mundo, no él depende de nosotros. Respiramos de él, no él, respira de nosotros”. Puesto que, desde antes de nacer, nos gestamos a través de vínculos, y al nacer en el proceso de respirar para existir, lo realizamos a partir de diversas relaciones. La propia respiración como proceso biológico básico de existencia, no es reconocido día a día como sentido de “ser naturaleza”, como proceso que se realiza gracias a nuestra interdependencia, como *acto comunal* en vínculo con la Madre Tierra. No estamos fragmentados y escindidos: humanos-sociedad-frente a-naturaleza, sino somos y existimos en una interdependencia, en la complementariedad de diversos mundos que nos integran en la totalidad de la vida, lo que nos acerca a las concepciones de pluriversalidad (Kothari, *et al.*, 2019) y totalidad en vínculo (Glissant, 2017).

Analicemos un poco más los procesos de totalidad relacional y el pensamiento pluriversal frente a la visión dicotómica moderno-colonial como forma de acercamiento para

cuestionar las ideas mono/culturales y sus transiciones para comprender a las *otras* ontologías: relacionales y bio/céntricas, puesto que desde la concepción fundante del pensamiento moderno se configura una escisión profunda y dualista, entre sociedad-individuo y naturaleza, de ahí que se sustenta la racionalidad de “la civilización Occidental moderna (con su patriarcado, racismo, y explotación capitalista) [que] se basa en esta (...) ontología dualista, (...) la separación tajante entre sujeto y objeto, mente y cuerpo, razón y emoción, hechos reales y juicios de valor” (Escobar, 2018, p. 13).

Esta única concepción del mundo, como “operación objeto/objetivante” lo reduce definiéndolo como todo lo externo, como objetos en condición de vivientes, algunos, y a otros como materias inertes (no vivos y utilizables), de ahí la connotación de una “ontología dualista”, en donde estos dualismos configuran una racionalidad que escinde (separación tajante) lo humano y la humanidad frente a la naturaleza (como paisaje y medio ambiente). Ante esta ontología dualista que cimienta a la matriz de pensamiento moderno colonial que se basa en la polarización entre Naturaleza y Sociedad: ¿Cómo pensar y pensar/nos en mundos pluriversales? ¿En mundos no escindidos? ¿Cuáles son sus implicaciones en nuestras maneras de investigar y en los procesos pedagógicos de formación?

Byung-Chul Han (2019), se interroga sobre estas relaciones al hablar del vínculo regenerador con la Tierra y con la vida, donde retoma la obra “Canto del alba”, de Robert Schumann (músico alemán del siglo XIX), lo cual le permite también hacer referencia a la Teoría de los Colores de J. W. Goethe (1810). Así, las temporalidades que experimenta Han al poder observar el crecimiento y florecimiento de cada planta a través de su propio tiempo, le permite definir que:

El tiempo del jardín es un tiempo de lo distinto. El jardín tiene su propio tiempo sobre el que yo no puedo disponer. Cada planta tiene su propio tiempo específico. En el jardín se entrecruzan muchos tiempos (...) es asombroso como cada planta tiene una conciencia del tiempo muy marcada, quizás incluso más que el hombre; que hoy de alguna manera se ha vuelto atemporal, pobre del tiempo (Han, 2019, pp. 25-26).

A partir de estas reflexiones, lo que Han nos comparte es una forma de restitución del vínculo con la Tierra misma, a partir de una práctica-experiencia en la posibilidad de construir un sí mismo relacional, no solamente con el mundo que le rodea, sino consigo mismo como un ser natural en co-presencia; siguiendo su propia reflexión, señala: “la tierra no es un ser muerto, inerte y mudo sino un elocuente ser vivo. Incluso la piedra está viva” (Han, 2019, p.12). Elemento que transgrede la figura ontológica del ser, en donde la naturaleza es un sujeto, y no algo inerte, “muerto”, o tal vez vivo, pero en calidad de objeto.

El mismo autor refiere lo que implica la emergencia experiencial del proceso bio/céntrico de conocimiento, traducido para territorios latinoamericanos como el vínculo con la Madre Tierra como *cosmovivencia* (Chipana, 2025), a partir de su acercamiento a una ontología relacional. Pero, su cosmovisión y cosmo/vivencia, revela sus propias lógicas, aun dicotómicas, en parte cuestionadas por la experiencia, puesto que al nombrar que “incluso la piedra está viva”, se encuentra en una confrontación y en una posible transición de sus propias concepciones ontológicas del ser y de la vida, lo que conduce a dudar y buscar otros referentes para dar cuenta del sentido ontológico de los seres vivos y los seres no vivos, de los seres vivos humanos y los seres vivos no humanos; así, estos seres vivos no humanos pueden ser concebidos desde otras matrices de pensamiento que no corresponden a la racionalidad del pensamiento moderno colonial.

En cambio, desde el modo y matriz de conocimiento del Sur, encontramos definiciones en donde las piedras son concebidas como seres no humanos en una relación de

parentesco. En este sentido, desde los territorios del Abya Yala colombiano, el maestro Abadio Green señala.

...la naturaleza, son seres vivos, son seres vivos, que una piedra es un ser vivo, una planta es un ser vivo, por eso decimos que nosotros somos un micro-macro-cosmos, somos seres humanos. ¿Por qué somos un “micro”? Porque no somos nada, los hombres al frente del árbol, al frente de una piedra, porque la piedra es abuelo de nosotros. Los árboles son nuestros hermanos, hermanas, mayores que nosotros. Yo no soy nada frente a ella. Es lo que decimos nosotros, somos un “micro”. (Green, 2017, p. 18)

Green, en su sabiduría no solamente comprende a la piedra como un ser vivo, sino como una acción de parentesco con su abuelo, de ahí la relación fundante y ontológica que conduce a una concepción distinta de los seres vivos humanos frente a los seres vivos no humanos, considerando relaciones entre micro y macro-cosmos en un sentido e interpretación de lo colectivo, como *comunalidad* para la vida.

Así, transformar nuestra relación con el mundo nos permite establecer nuevos vínculos con la Tierra misma, en un auto/reconocimiento de esta co-existencia, por lo que colocamos la idea de una co-presencia cuyos sentidos implican un *estar siendo juntos* con la naturaleza-Madre Tierra, por lo que la idea de Uni-verso fragmenta y recrea la posibilidad de pluriversos (Kothari, *et al.*, 2019), es decir, de formas y mundos diversos de existencia, y en co-presencia: tierra, plantas, piedras, con sus propios tiempos, seres en tiempos y en una diversidad (pluri) de co-existencias habitando-nos. Procesos que al cierre de este artículo retomaremos, bajo la idea de cosmo/política (De la Cadena, 2020; Rodríguez-Giralt, *et al.*, 2014).

Otros vínculos con la Madre Tierra-Naturaleza: reencantar al mundo en su metamorfosis a partir del giro posthumanista

Las escisiones fundantes de la modernidad referidas conllevan a concepciones “(Post)Coloniales” de la temporalidad (Rufer, 2023), bajo una idea de crecimiento-desarrollo, progresivo, lineal y desbordado, que conlleva a la clausura del construir y reconocer otras opciones tanto de existencia como de mundo, y de conocimiento. Por consiguiente, si se plantea la idea de una “Pedagogía del decrecimiento”, título del trabajo de E. Díez (2024), quien señala “No es posible el crecimiento continuo en un planeta limitado. La economía del «crecimiento» del actual sistema capitalista (...) pone en serio peligro la vida sobre la Tierra (...)”, enunciado la idea de “Decrecer-decrecimiento” como un ejercicio de indisciplina epistémica frente a las bases de conocimiento en sentidos científicos y pedagógicos del pensamiento moderno colonial: “Por eso, el decrecimiento implica construir nuevas formas de socialización educativa que antepongan el mantenimiento de la vida y el bien común” (Díez, 2024, cuarta de forros). Así, la búsqueda por plantear una “Pedagogía del Decrecimiento” atañe de forma argumentativa y sustentada al análisis de los límites del sistema Vida-Planetario frente al sistema de consumo y producción actual, el cual ha generado el “colapso” (Taibo, 2017; Zibechi, 2021; Tsing, *et al.*, 2017; Araiza, 2021a) en nuestras condiciones de existencia en y con la Madre Tierra.

Ante este contexto, resultan no sólo pertinentes sino urgentes las palabras-conceptos de “fuerza social de la esperanza” (Esteva, 2024), reconociendo otros paradigmas, otras maneras de construir desde las memorias sociales los “inéditos viables” (Freire, 2011, p. 25) que nos colocan en un espacio de creación-potencia; por lo que requerimos tejer (construir) una: “política de lo posible”, y reconocer “cómo nuestras nociones de lo real y lo posible determinan tanto nuestra práctica política, desde lo personal hasta lo colectivo, como nuestro sentido de la esperanza” (Escobar, 2018, p. 13).

De ahí la necesidad de trascender la idea de cambio, y comprender las transiciones y transfiguraciones urgentes en su capacidad inédita y en su viabilidad, como “metamorfosis del mundo”, como las define Ulrich Beck (2017): “la acción y el efecto de convertirse en algo diferente, por lo que implica una completa transformación en un modelo distinto, una realidad distinta, un modo distinto de estar en el mundo, de ver el mundo y de ejercer la política” (p. 19-20). Beck advierte que: “esta respuesta requiere que el lector esté dispuesto a arriesgar la metamorfosis de su cosmovisión” (p. 19). Para esta crítica se requiere, más que solamente reconocer las condiciones de daño extremo a la naturaleza, formas de comprensión e intervención que nos posibiliten valorar nuevas formas de organización comunalitaria como impulso en la necesaria construcción, tanto de nuevos vínculos como la restitución y “sanación” de las relaciones con la Madre Tierra.

Donna Haraway (2019a), plantea que somos “Atrozmente conscientes de la constitución discursiva de la naturaleza como «otro» en las historias del colonialismo, del racismo, del sexismo y de la dominación de clase del tipo que sea” (p. 122), por lo que propone que “Debemos encontrar otra relación con la naturaleza distinta a la reificación y la posesión” (p. 122), de esas formas de posesión como objeto/cosa-beneficio centradas en la supuesta externalidad objetivante de la naturaleza.

En este mismo sentido, en referencia al pensamiento de Haraway., ubicamos a otras dos pensadoras: Anna Tsing y Silvia Federici, que debaten en torno a este malestar y sus posibilidades, articulando la discusión referente a la mirada antropocéntrica del mundo y su correlato en las formas de producción capitalistas, que define a una Era (periodo) que va del “antropoceno” (Descola, 2017) al “capitaloceno”, que “constituye una amenaza biocultural muy grande, por lo que para afrontarlo requerimos desarrollar las artes de vivir en un planeta dañado” (Tsing, *et al.*, 2017) (citado por Araiza, 2021a, p. 422).

De esta manera requerimos “poner atención a las ruinas” (Tsing, *et al.*, 2017, p. 2), y desde la investigación y de nuestras docencias, interrogarnos en torno a la posibilidad de construir y reinventar nuestros vínculos y relaciones con la Madre Tierra. En este sentido Braidotti (2020) señala.

Los pensadores posthumanos abrazan creativamente el desafío de nuestro tiempo histórico sin ceder ante el pánico cognitivo. El argumento es sencillo: si el estudio apropiado de la humanidad solía ser el Hombre y lo humano, parece seguirse que el estudio apropiado de la condición posthumana es lo posthumano mismo. Este nuevo sujeto de conocimiento resulta ser un conjunto complejo de elementos humanos y no-humanos, planetarios y cósmicos, naturales y artificiales, condición que exige una serie de reajustes a nuestras formas tradicionales de pensar (p. 25).

En articulación a esta idea, Silvia Federici (2020), en primer lugar, nos cuestiona: “¿Somos capaces de imaginarnos reconstruyendo nuestras vidas en torno a una comunalización de nuestra relación con los demás —incluyendo animales, aguas, plantas y montañas— que al final seguramente acabe siendo destruida por la construcción de robots a gran escala?” (Federici, 2020, p. 37); y continúa planteando los retos de crear otras maneras de pensar en torno al horizonte que propone y define al “actual discurso y política de los comunes: no la promesa de un retorno imposible al pasado, sino la posibilidad de recuperar el poder de decidir colectivamente nuestro destino en esta tierra. Esto es lo que yo llamo reencantar el mundo” (Federici, 2020, p. 38).

De igual forma, D. Haraway (2019a, p. 121) nos invita a “hacer visibles modelos sobre cómo moverse (...) en la topografía de un presente imposible pero absolutamente real, para encontrar otro presente ausente, aunque quizá posible”. En este sentido, reconocemos como proceso de investigación la necesidad de hacer cartografías, mapeos de “los presentes

ausentes”. En estos otros presentes, que parecieran ausentes, se perfilan la potencia de mundos *otros* posibles, cuyas formas de resistencia se basan en otras epistemologías producto de otras ontologías, que rompen con el dualismo dicotómico del poder y la exclusión. Evidentemente, retornando a Federici, no buscamos un falso retorno a la naturaleza, nuevamente reificado, sino generar nuevas preguntas y poder reconocer, ante esta destrucción global (bélica y mercantil) y sus desastres locales, reconfigurados en procesos de metamorfosis, la posibilidad de crear y restituir vínculos con la Madre Tierra a partir de *pasados futuros* (Koselleck, 1991), y poder decidir colectivamente junto con los seres vivos no humanos nuestro habitar el suelo que pisamos.

Estamos hablando de lo que compartimos y generamos en nuestra posibilidad de existencia para la reproducción de la vida y de nuestra vida (Federici, 2020; Baronet y Medina, 2025); actos vitales que no serían posibles de construir sin la potencialidad de lo comunalitario en relaciones-vínculos de horizontalidad y diálogo con y por la vida misma, en la comprensión del mundo a partir del reto de construir juntas/os preguntas y comprender nuestros conflictos como manera de construir los diálogos generadores de otras posibilidades, de otros conocimientos de otras y nuevas preguntas necesarias (Corona, 2019), para nuestro andar, nuestro habitar y nuestro respirar. Es decir, buscamos comunalizar desde la horizontalidad para reencantar el mundo al cuidar la vida (Corona, 2019; Martínez-Luna, 2024; Green, 2017; Federici, 2020; Medina, 2026).

Humus-Tierra de Humanidad: nuestros constructos-siembras de otras maneras de investigar desde las Bio/Geo/Pedagogías

En los referentes de la palabra humanidad se encuentra la raíz “humus”. El vínculo profundo entre “Humus-Humanidad”, *Humus* (tierra): “Ser humano no significa más que tierra o lodo, del latín humus, por la referencia que se hacía de que el primer humano fue hecho con arcilla, tierra o lodo” (*Etimologías de Chile*, 2025, s/d). Por tanto, implica nuestro sentido de vida, de procedencia, vínculo y condición, porque somos y provenimos de la Tierra, habitándola y siendo la Tierra misma. Siguiendo con los aportes de Martínez-Luna (2023), cuando reflexiona sobre el acto de vida que implica el respirar: “al ser parte o el mundo, lo que los sentidos nos aportan diríamos es secundario, pues lo primario ES SER EL MUNDO desde el momento que lo respiramos y entramos en dependencia de la totalidad” (p. 173). Por ello, si compartimos al humus-Tierra para respirar, como acto de vida, es importante reflexionar sobre la relación genealógica entre humus y Humanidad y reconocer-nos como humanidad y humus, al compartir el “humus de la respiración”, es decir, de la vida en interrelación, en “simbiogénesis” (Haraway, 2019) con la Madre Tierra.

A partir de los argumentos hasta este momento definidos, nos centraremos en el esbozo de algunas líneas de aproximación epistémicas en el ejercicio de Otras Maneras de Investigar. Ideas que configuran nuestro acercamiento a ciertos elementos que sirven de *ejes-nodos reflexivos* que nos permiten configurar nuestros ámbitos de investigación como territorios de siembra, en una articulación que hemos denominado horizontalidad comunal desde los caminos bio/geo/pedagógicos como horizonte.

Primer eje-nodo. Iniciemos con la idea de *sembrar-siembra*, al definir nuestros proyectos y prácticas de investigación desde este verbo cuya acción permea nuestras concepciones epistémicas. Buscamos de forma significativa su concepción a través de la polifonía (Bajtín, 2003; Corona, 2019) de diversas lenguas interactuantes desde “el suelo que se pisa” (Martínez-Luna, 2023), a través de los significados de sembrar, implicadas las acciones de comprensión del mundo que significan a su vez la necesidad de investigar buscar, ver, y encontrar. En este sentido, para el pueblo Embera de Colombia, la investigación es un

ejercicio permanente en la propia vida, al buscar soluciones a problemas cotidianos, en donde se siembra la palabra para el mañana o para el futuro, es decir, se trazan horizontes de posibilidad. Por tanto, buscamos investigar desde la polifonía de nuestras raíces (Green, 2017; Sinigüí, 2023), al posicionar esta ruta o camino para *reconocernos y fortalecernos que nos ofrece un modo de pensarnos desde adentro para afuera, no como los procesos de investigación colonial, desde afuera para adentro*; así se invierten sentidos y se resemantizan los procesos-experiencias (Medina, 2023) en horizontalidad (Corona, 2023) comunal (Martínez-Luna, 2023).

Segundo eje-nodo. Nos basamos en dos dimensiones que permanentemente señalamos y tenemos presentes en todos los proyectos y procesos de investigación: a) la dimensión filosófico-onto/epistemológica e histórico-social y, b) la dimensión pedagógico-epistémico-política. A partir de dichas dimensiones construimos un tercer nodo.

Tercer eje-nodo. Consideramos las etapas situadas de la siembra trazadas en diálogo horizontal (Corona, 2019), especificando y explicitamos los Nodos-Siembras y los Horizontes en una construcción de Ejes-Actos situados en territorio, donde se reconocen las demandas de y en intercambio, traduciéndolas en preguntas, a partir de una consigna *comunalitaria* (recordemos a Martínez Luna, 2023 y 2024 y a Green, 2017): *¿Quiénes somos en nuestra historia? ¿Cómo es el suelo que pisamos? ¿Cuál es nuestra historia junto con otros seres humanos y no humanos en ese suelo que pisamos?*

Cuarto eje-nodo. Se realiza a través de la apertura a una diversidad de diálogos intergeneracionales e inter/epistémicos comunalaritarios. Se indagan y producen distintos registros sonoros y gráficos. El sonido, el dibujo y la fotografía son recursos de y para el diálogo situado (Gari y Medina, 2024); reconociendo la trascendencia de la indagación y comprensión de los vínculos (ya sea su restitución o bien su creación), de las relaciones entre “las concepciones sobre la vida y la posibilidad de renovación de la memoria biocultural (...) las relaciones cultura- naturaleza desde ontologías no dualistas y el lugar del territorio, como partes constitutivas de una pedagogía para el cuidado de la vida” (Bravo y Pacheco, 2023, p. 243).

Lo relevante es que los procesos de investigación en su construcción y despliegue implican a las propias acciones comunales, en diálogo y horizontalidad desde las acciones colectivas, como lo señala Patricia Botero (2022), y que posibilitan en la práctica “la descolonización de las ciencias desde las teorías socioterritoriales en movimiento”. En tanto se busca el aporte de distintas experiencias: “narrativas y biografías colectivas que amplían los significados de la teoría, los sentidos y las prácticas de lo político cotidiano desde las maneras del decir-haciendo propio de subjetividades, pueblos, colectivos y comunidades en resistencias y re-existencias” (Botero, 2022, p. 2).

Recuperamos la perspectiva de “la Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP)”, concepción propuesta por Marco Raúl Mejía y María Elena Manjarrés (2011), situada en el desarrollo contemporáneo de la pedagogía popular latinoamericana, en un proceso de “mediación social del conocimiento, y la capacidad de vincular lo realizado con los procesos sociales en los cuales están insertos los participantes” (Mejía y Manjarrés, 2011, p. 170). La propuesta de la IEP es producto del “reconocimiento de que somos parte del mundo y no existe ese dualismo humano-naturaleza” (Mejía y Manjarrés, 2011, p.151); en tanto que se parte de la construcción de preguntas “sobre ellos mismos, su lugar en el mundo, su manera de entenderlo, sentirlo, en el sentido de sentí- pensante, de Orlando Fals-Borda (1984), y las maneras de transformarlo en su interacción con la realidad” (p. 151).

Quinto eje-nodo. La escucha como sentido que configura diversos dispositivos pedagógico-epistémicos, implica un trabajo político fundante y central al abrir espacios de diagnóstico y escucha con la Madre Tierra, reconociéndonos en la existencia interconectada entre seres humanos y no humanos. Al generar una escucha atenta generamos cartografías

sociales y sonoras, en la idea de los *topos* de la existencia y cuidado de la vida. Esta escucha y al escuchar/nos y escuchar a la Madre Tierra, recobramos la capacidad de corpo/territorialidades, inscripciones que nos posibilita la construcción de miradas comunales de nuestras heridas en diálogo con las heridas de la Madre Tierra, como suelo que nos sostiene y por el cual respiramos (Martínez-Luna, 2023, 2024).

Recuperando nuestra capacidad de nombrar y nombrarnos, como nos indica L. Marcela Bravo (2022): “La ruta metodológica desarrollada implica un interés por reconocer la complejidad existente entre las relaciones cultura-naturaleza, de ahí la necesidad de ser, hacer y nombrar de otra manera, al atender a las orientaciones dadas por la cosmovisión” (Bravo, 2022, 238). Resemantizar, volver a nombrar a partir de las cosmovivencias en movimiento, ya sean urbanas, migratorias, rurales (Medina, Linares y Jiménez, 2023), para transitar de la idea de diálogos de saberes hacia la concepción de “diálogos de vivires” (Esteva, 2024, p. 361).

Sexto eje-nodo. Gestar un pensamiento en espiral al interrogarnos sobre diversas temporalidades y dimensiones sociales, definiendo a su vez nuevas preguntas emergentes en la capacidad de la imaginación de un sueño como camino/propósito para construir y proyectar propuestas enraizadas en una nueva problematización bio/geo/pedagógica. Lo que conlleva a un trabajo que denominamos “tejido”, en la necesidad de habitar-hacer, habitándonos, y siendo territorios (Medina, 2026), trabajo que implica una problematización social y pedagógica de y en las prácticas sociales. De ahí que se produce la cosecha de procesos actuantes como parte de nuestro sembrar (investigar-formar), en donde los procesos producidos potencian primero el reconocimiento de la “metamorfosis” (Beck, 2017) de los contextos y la necesaria generación de nuevas herramientas de conocimiento. Por esto, esta siembra de ideas nos compromete y nos plantea retos como investigadoras/es “a deslocalizar las miradas y a reinventarse (...) para establecer diálogos que resulten en experiencias y aportes a la interpretación de las realidades estudiadas (Bravo, 2022, 238).

Consideraciones finales. Conocer desde la reciprocidad del cuidado de la vida. Re/semantizar horizontal y comunalmente para ontologizar a la investigación pedagógica

Desde la argumentación realizada a lo largo de este trabajo, la perspectiva compartida resulta un enfoque que se preocupa por la vida en la Madre Tierra para el reconocimiento de los saberes y experiencias con ella, buscando alianzas para proyectar la protección de la vida en todas sus formas. Retomando para esto a Ingold (2023, p. 23), quien propone “un giro hacia al mundo”, en donde: “El estudio, entonces, se convierte en una práctica de correspondencia y de cuidado. Es un trabajo hecho con amor, devolver lo que le debemos al mundo por nuestra propia existencia como seres dentro de él”.

Esta propuesta reflexiva y sus caminos pedagógicos de investigación se piensa y se construye con la Madre Tierra, de ahí que establecemos un principio de “escucha de la Madre Tierra”, en una problematización en diversos contextos: urbano, rural, migratorio, y con distintos sujetos sociales, en la búsqueda por generar nuestras posibilidades, “inéditos viables” en una afirmación de la vida y, restituir, y en su caso, construir nuevos vínculos y comprensión, es decir: de conocimiento como relación (Glissant, 2017).

En una aprehensión del mundo viviente como un Todo relacional, Glissant llamó “Toute-monde” (Glissant, 1997) a nuestro universo que cambia y continúa cambiando. La idea de totalidad-mundo en su diversidad implica una filosofía, pero también una poética de la relación que aborda al Todo como proceso, una totalización sin totalizador, a partir de una

metamorfosis de seres que se encuentran y se modifican (Rebón 2017, p. 12, en prólogo; Glissant, 2017).

Al estar ante retos no sólo político epistémicos de los mundos que habitamos, ante las condiciones posthumanas que experimentamos, requerimos de una cosmopolítica (De la Cadena, 2020), en el sentido de que en nuestros proyectos y procesos de investigación y formación pedagógica requerimos:

dar cuenta de las “ecologías de prácticas” que sustentan, proyectan y comprometen determinados mundos en común. Que los hacen existir tal y como son pero que a su vez nos permiten ver también lo que en otras circunstancias estos mundos pueden llegar a ser (...) los compromisos, de las potencialidades, que generan estos mundos distintos, múltiples (...) la cosmopolítica trae consigo, simultáneamente, una propuesta ética y una ontologización de la actividad política (Rodríguez-Giralt, *et al.*, 2014, p. 8).

De tal modo, buscamos haber posibilitado y potenciado la necesidad de ontologizar a la investigación educativa y a nuestras pedagogías habitándolas desde nuestros territorios situados y relacionados, como vínculos del *humus* de una humanidad que reconoce diversas rutas posibles e “inéditos viables”, en articulación con procesos de formación, a partir de las ideas de comunalidad, horizontalidad y *humus*-Tierra de humanidad como sentidos de las prácticas descolonizadoras, que hemos sustentado en el trayecto argumentativo de este texto.



Comunidad, acrílico sobre papel. Ana María Martín

Referencias bibliográficas

- Alvarado M. y De Oto A. (Edit.) (2017). *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar:8080/bitstream/CLACSO/16622/1/Metodologias_en_contexto.pdf
- Álvarez, A. Arribas, A. y G. Dietz (2020). *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Madrid: Ministerio de Ciencia e

- Innovación; Agencia Estatal de Investigación. biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15711/1/Investigaciones-en-movimiento.pdf
- Araiza Díaz Verónica (2021a). Reinventar la naturaleza para hacernos cargo del Capitaloceno: la propuesta de Donna Haraway, en *Andamios* 413, Volumen 18, Número 46, mayo-agosto, 2021, pp. 413-441. DOI: <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v18i46.851>
- Araiza Díaz, V. (2021b). Las humanidades del Antropoceno desde la mirada de Donna Haraway y Rosi Braidotti. *Tabula Rasa*, 41, XX-XX. <https://doi.org/10.25058/20112742.n41.09>
- Ardoino, J. (1993). “El análisis multirreferencial”. *Revista de la Educación Superior*, 22, 87, pp. 1-5. Disponible en: <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/87> [El Análisis Multirreferencial](http://publicaciones.anui.es.mx/revista/87)
- Bajtín, M. (2003). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Baronet, B. y P. Medina-Melgarejo (2025). La escuela de los comunes: otras pedagogías en territorios de insumisión y emancipación, en *Diálogos sobre educación*, México: UDG. [Núm. 32 \(16\): El pensamiento en los procesos educativos. Marzo-junio 2025](https://doi.org/10.25058/20112742.n41.09) [La escuela de los comunes: otras pedagogías en territorios de insumisión y emancipación | Diálogos sobre educación](https://doi.org/10.25058/20112742.n41.09)
- Beck, Ulrich (2017). *La metamorfosis del mundo*. Barcelona: Paidós.
- Blanco, Mercedes. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*, 9(19), 49-74. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632012000200004&lng=es&tlng=es.
- Boff L. (2012). *La sostenibilidad Qué es y qué no es*. Editor digital: Titivillus.
- Boff, L. (2017). *Una ética de la Madre Tierra: Cómo cuidar la Casa Común*. Editorial Trotta.
- Botero-Gómez, P. (2022). Genealogías de historia viva, prácticas de descolonización de las ciencias desde la teoría de los pasos. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 27(98). [Vol. 27 Núm. 98 \(2022\): Descolonizar las ciencias sociales: retos y posibilidades desde América Latina \(julio-septiembre de 2022\)](https://doi.org/10.25058/20112742.n41.09).
- Braidotti, R. (2019). Humanidades postumanas. *Cuadernos Filosóficos*, 16. <https://doi.org/10.35305/cf2.vi16.65>
- Braidotti, R. (2020). *El conocimiento posthumano*. Barcelona: Gedisa.
- Bravo, L. M. (2022). Metodologías interculturales para la enseñanza de la biología y la vida. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (51). <https://doi.org/10.17227/ted.num51-12320>
- Bravo, L. M. y Pacheco, D. (2023). Enseñanza de la biología y cuidado de la vida. Aporte para una Colombia en paz. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (54), 231-246. <https://doi.org/10.17227/ted.num54-17338>
- Chipana, S. (2025). Las cosmovivencias relacionales como fuente de la filosofía andina. *Revista Horizonte Independiente - Horizontes De Pensamientos*, 5(2), 117-140. <https://horizonteindependiente.com/ojs/index.php/horizontes-de-pensamientos/article/view/57>
- Consejo Regional Indígena Del Cauca. (2021). *La Crianza y Siembra de Sabidurías y Conocimientos (CRISSAC): Sentir, pensar y hacer para trascender la investigación convencional*. Popayán, Colombia: Programa de Educación Bilingüe Intercultural –PEBI Universidad Autónoma Indígena Intercultural – UAIIN. <https://uaiinpebi-cric.edu.co/>
- Corona Berkin, S. *Producción horizontal del conocimiento*. México: CALAS, 2019.
- Corona Berkin, S., y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo: Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Gedisa.
- Corona Berkin, Sarah. (2017). Flujos metodológicos desde el Sur latinoamericano. La zona de la comunicación y las Metodologías Horizontales. *Comunicación y sociedad*, (30), 69-106. http://classic.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2017000300069&lng=es&tlng=es
- De la Cadena, M. (2020). Cosmopolítica indígena en los Andes: reflexiones conceptuales más allá de la «política». *Tabula Rasa*, 33, 273-311. DOI: <https://doi.org/10.25058/20112742.n33.10>
- Denzin, N.; Lincoln, Y. (coord.) (2012). *Manual de investigación cualitativa. Vol. I. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Descola, P. (2017). ¿Humano, demasiado humano? *Desacatos*, 54, 16-27. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Distrito Federal, México. [Redalyc. ¿Humano, demasiado humano?](https://doi.org/10.25058/20112742.n33.10)
- Díez, E. (2024). *Pedagogía del decrecimiento. Educar para superar el capitalismo y aprender a vivir de forma justa con lo necesario*. España: Octaedro.
- Escobar, A. (2018). *Otro posible es posible: Caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afro/Latino-América*. Bogotá-Colombia: Ediciones desde abajo.
- Esteva, G. (2024). *La fuerza social de la espera*. Comp. Escobedo, R. y González Gómez, E. Buenos Aires: CLACSO -Cooperativa Editorial Retos.
- Etimologías de Chile (s/d). *Conocimiento-Conocer*. <https://etimologias.dechile.net/?conocimiento>.
- Etimologías de Chile (s/d). *Humanidad*. <https://etimologias.dechile.net/?humanidad>.
- Federici, S. (2020). *Reencantar el mundo: El feminismo y la política de los comunes*. España: Traficantes de Sueños.

- Freire, P (2011). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Galeano, Eduardo (2009). "Los mapas del alma no tienen fronteras". LOS MAPAS DEL ALMA NO TIENEN FRONTERAS Por Eduardo Galeano (*): IPS Agencia de Noticias.
- Glissant, É. (2017). *Poética de la relación* (S. I. Sferco y A. P. Penchaszadeh, Trans.). Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Goethe, J.W. von (1810). *La teoría de los Colores. Obras completas tomo I*. (Falta editorial).
- Gorbach, F. y M. Rufer (2016). *(In)disciplinar la investigación. Archivo, trabajo de campo y escritura*. México: S. XXI.
- Green, A. (2017). *La palabra, la sabiduría de los ancestros*. En: V COLOQUIO INTERNACIONAL. Traducción profesional y construcción de sociedad. Medellín: ACTTI, Universidad de Antioquia.
- Han, B. (2019). *Loa a la tierra. Un viaje al jardín*. España: Herder.
- Haraway, D. (2019a). Las promesas de los monstruos: una política rege nerativa para los inadaptados/ables otros. En *Las promesas de los monstruos. Ensayos sobre ciencia, naturaleza y otros inadaptables*. Barcelona: Holobionte.
- Haraway, D. (2019b). *Seguir con el problema. Generar parentesco en El Chthuluceno*. Bilbao, España: Editorial Consonni, Primera edición en Español.
- Ingold, T. (2023). Sobre no saber y prestar atención: Cómo caminar en un mundo posible. *Revista Irlandesa de Sociología*, 2023, Vol. 31(1) 20–36. <https://doi.org/10.1177/07916035221088546>.
- Kincheloe J. L.; McLaren, P. (2012). Capítulo 12 Replanteo de la Teoría Crítica y de la Investigación Cualitativa, en Denzin y Lincoln (coords.), *Manual de investigación cualitativa*. Vol. I. El campo de la investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. España: Paidós.
- Kothari, A., Salleh, A., Escobar, A., Demaria, F., y Acosta, A. (Coords.). (2019). *Pluriverso: Un diccionario del posdesarrollo*. Abya-Yala.
- Labraña, Julio, & Brunner, José Joaquín. (2021). La universidad chilena en el contexto del capitalismo académico: una interpretación sociohistórica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(90), 935-957. Epub 11 de octubre de 2021. de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000300935&lng=es&tlng=es.
- LPMT (2010). *Documento maestro: Propuesta de creación de programa académico Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*. Universidad de Antioquia, 2010. <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/RFpRW6gGvD5FYkr737cfr4G/?lang=es>
- Martínez Luna, Jaime. (2023). *Existimos, luego... pensamos. Apuntes desde la comunalidad 2017-2021*. México: Cámara de Diputados, Consejo Editorial, LXV Legislatura I.
- Martínez Luna, Jaime. (2024). Ombligación. En Patricia Medina y Flor Bermúdez (Coords.), *Siembras geo/pedagógicas, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas*. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.
- Medina, P., Comboni, S., y Janer, J. (2023). Resemantizar al mundo como prácticas descolonizadoras en el horizonte de las pedagogías latinoamericanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8(14), 45-68.
- Medina, P.; G. Gari; B. Baronnet (2024). Giro geo/pedagógico. Repensar el lugar-territorio: demanda y concepciones desde los movimientos sociales educativos. *Revista Incidencias*, 4, 4-19. <https://www.revistaincidencias.com/articulos/giro-geo-pedaggico>
- Medina-Melgarejo, P., Sánchez-Linares, R., y Jiménez, R. (2023). Experiencias bio-epistémicas infantiles en contextos rurales-indígenas y urbanos-México. *Indicios descolonizadores. Infancias Imágenes*, 22(2), 121-138. <https://doi.org/10.14483/16579089.21241>
- Medina-Melgarejo, P. (2025). *Aproximaciones epistémico/ descolonizadoras del cuidado de la vida en teoría social-pedagógica: mediaciones para la formación profesional educativa*, (Folio/06/25). Proyecto adscrito a la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco de la Ciudad de México (CDMX), (AA5).
- Medina-Melgarejo, P. y Bermúdez, F. (coord.) (2024). *La otra formación docente. Geo/pedagogías latinoamericanas descolonizadoras. Territorios Otros desde la Madre Tierra*. Volumen 2. México: UNICACH-CESMECA. https://repositorio.cesmecha.mx/bitstream/handle/11595/1145/La%20otra%20formacio%CC%81n%20docente_24.pdf
- Mejía M. R. (2023). *Pedagogías críticas y educaciones populares con enfoque IAP*. [Pedagogías críticas y educaciones populares con enfoque IAP – OtrasVoces en Educacion.org](https://www.pedagogiascriticasyeducacionespopularesconenfoqueiap.org)
- Mejía M. R.; Manjarrés, M. E. (2011). La investigación como estrategia pedagógica. Una apuesta por construir pedagogías críticas en el siglo XXI. *Praxis & Saber*, vol. 2, núm. 4, julio-diciembre, 2011, pp. 127-177. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Boyacá, Colombia

- Mejía, M. R. (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América*, tomo III Colombia: Ediciones Desde Abajo.
- Meschini P.; Porta L. (2017). *INDISCIPLINAS. Movimientos intrusos a favor de la perspectiva descolonial. Pedagogías vitales: cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos* en (pp. 11-27). Mar del Plata, Argentina: EUDEM.
- Porta L. y Yedaide M. M. (Comp.) (2017a). *Pedagogía(s) Vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata, Argentina: EUDEM.
- Porta, L. (2017). *Una narrativa de lo descolonial para el vecindario, en Pedagogías vitales: cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos* en (pp. 117-140). Mar del Plata, Argentina: EUDEM.
- Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Rebón, M. (2017). Prólogo a la presente edición. En É. Glissant, *Poética de la relación*. S. I. Sferco & A. P. Penchaszadeh, Trads. (pp. 9-32). Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Restrepo E. (2024, p. 214). Racialización, etnización, blanquidad: Horizontes de historicidad y lugarización de la diferencia/desigualdad. *CUHSO* (Temuco), 34(2), 199-220. <https://dx.doi.org/10.7770/cuhs0-v34n2-art755>
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas: Notas epistémico-metodológicas. En M. Alvarado & A. De Oto (Eds.), *Metodologías en contexto: Intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana* (pp. 83–104). CLACSO.
- Rodríguez-Giralt, I. x, Rojas, D., & Fariás, I. (2014). Cosmopolíticas. *Pléyade*, (14), 1–15. Recuperado a partir de <https://www.revistapleyade.cl/index.php/OJS/article/view/158>
- Rufer, M. (2023). *Temporalidades (Pos)Coloniales, en: La colonialidad y sus nombres: conceptos clave*, (coord.) Mario Rufer. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; México: Siglo XXI, 2023, pp. 315-342.
- Santos, Boaventura de Sousa (2017). *Justicia entre saberes: epistemologías del sur contra el epistemicidio*. España: Morata.
- Segato, R. (2023). Refundar el feminismo para refundar la política. <https://insurgenciamagisterial.com/refundar-el-feminismo-para-refundar-la-politica/>
- Sigahi, Tiago y Saltorato, Patricia (2020). Capitalismo académico en los intersticios de la universidad pública brasileña, *Estudios Sociológicos*, vol. 38, núm. 113.
- Sinigüí Ramírez, S. Y. Dearâdê: *Reflexiones de la educación indígena con la Madre Tierra*. 2023. Tese (Doutorado) – Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, 2023.
- Svampa M. y Viale E. (2020). *El colapso ecológico ya llegó. Una brújula para salir del (mal)desarrollo*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Taibo, C. (2017). *El Colapso. Capitalismo terminal, Transición Eco/social y Eco fascismo*. Madrid: Editorial Catarata.
- Tsing, A., Swanson, H., Gan, E. y Bubandt, N. (Eds.). (2017). *Introduction. En Arts of Living on a Damaged Planet*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- UDEA (2010). *Licenciatura en pedagogía de la madre tierra. Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político- Epistémicas de Refundar el Estado. *Tabula Rasa* 9: 131-152.
- Walsh, C. (2023). *Agrietar la Uni-versidad. Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida*. Lengua de Gato Ediciones.
- Walsh, C. (ed.). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir*. Tomo II (pp. 55-76). Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Zibechi Raúl (2008). Los movimientos sociales como espacios educativos. En Zibechi R. *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento, México*. Bajo Tierra-Sísifo Ediciones, pp. 29-37.
- Zibechi Raúl (2020). *Tiempos de colapso. Los pueblos en movimiento*. Bogotá, D.C.- Colombia: Ediciones desde abajo.
- Zibechi, R. (2022). *Mundos otros y pueblos en movimiento. Debates sobre anti-colonialismo y transición en América Latina*. México: Editorial: Libertad bajo palabra.