

Un encuentro con África desde la perspectiva de los estudios postcoloniales

Beatriz Borjas¹

RESUMEN

El objetivo de este ensayo es leer de manera crítica un conjunto de vivencias experimentadas por la autora durante una estancia en un país de África en el año 2010 a la luz de las teorías postcoloniales a partir del análisis de las tres dimensiones de la colonialidad: del poder, del saber y del ser. Fenómenos como racismo, diglosia lingüística, discriminación hacia las mujeres, segregación cultural son el punto de partida para reflexionar sobre cómo se ha configurado una versión eurocéntrica de la modernidad cuyo reverso es la colonialidad. Desde la línea de investigación sobre Educación Popular y Sistematización de Experiencias, este ensayo esboza en sus conclusiones la agenda para un diálogo entre latinoamericanos/as y africanos/as (diálogo Sur-Sur) que contribuya al giro decolonial.

Palabras clave: Colonialidad, giro decolonial, interculturalidad crítica

A meeting with Africa from the post-colonial studies' perspective

ABSTRACT

The aim of this essay is to read critically a set of experiences encountered by the author during a stay in an African country in 2010 in the light of post-colonial theories from the analysis of the three dimensions of coloniality: the

¹ Doctoranda en el Postgrado de Ciencias Humanas de la Universidad del Zulia. Maestría en Trabajo y Acción Social con mención en Planificación de Políticas Sociales por la Universidad del Zulia. Licenciatura en Educación por la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Docente del Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP) de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, adscrita a FE Y ALEGRÍA en convenio entre ambas instituciones.

coloniality of power, the coloniality of knowledge and the coloniality of being. Phenomena such as racism, linguistic diglossia, discrimination against women, cultural segregation are the starting point to reflect on how a Eurocentric version of modernity whose reverse is coloniality has set up. From the research on Popular Education and systematization of experiences, this paper outlines its conclusions in the agenda for a dialogue between Latin America and Africa (South-South dialogue) that contributes to a decolonial turn.

Key words: Coloniality, decolonial turn, critical multiculturalism

Introducción

Durante mi estancia de dos meses en Mongo, en la región de Guéra, en el Chad (África Central) sentí la necesidad de profundizar sobre los estudios post-coloniales; deseaba comprender este mundo que está dividido entre “mayores y menores”; comprender, en especial, los menores, donde se encuentra la mayoría de pueblos que fueron históricamente colonizados, que han sido “fijados en zonas de dependencia y periferia... estigmatizados en la categoría de subdesarrollados y menos desarrollados” (Said, 1996: 26).

Durante mi participación en el curso “Los estudios postcoloniales en diálogo Sur-Sur”, ofrecido por la CLACSO en el 2011, tuve la oportunidad de recordar este viaje realizado entre octubre y diciembre del año 2010, deteniéndome a analizar algunas impresiones bajo el lente de los autores cuyas lecturas fueron recomendadas por las profesoras. Dado que mi profesión es educadora, estos análisis están marcados por un interés más práctico que propiamente académico. Detrás de cada encuentro, descubrimiento o acontecimiento surgían en mí tres interrogantes: ¿Cómo leerlo desde la mirada de las teorías postcolonialistas? ¿Cómo contribuir a un cambio social desde el campo educativo? ¿Cómo establecer un diálogo entre latinoamericanos y africanos sobre realidades semejantes?

Colonialidad y modernidad

Intentar comprender la situación actual de estas sociedades desde las teorías postcoloniales supone conocer “las transformaciones de los principios en los que operó la colonialidad hasta hoy”; por ello, Mignolo afirma que “postco-

lonialidad quiere decir, pues, nuevas formas de colonialidad y no su fin” (Walsh, 2002). La colonialidad se diferencia de colonialismo en tanto que este último hace referencia a una relación política y económica que se establece entre un pueblo y nación que ejerce la soberanía sobre otro pueblo, mientras que **la colonialidad** hace referencia al patrón mundial de poder que emerge como resultado de la conquista europea de los territorios de América (Lander, 2000 y Quijano, 2003), que es el momento fundacional en que se articulan dos procesos: la modernidad y la organización colonial del mundo. Por consiguiente, el fenómeno de la colonialidad, como plantea Maldonado (2007),

... en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza (p. 131).

En esta visión amplia, no solo hay una **colonialidad del poder**, sino una **colonialidad del saber**, cuyo rol es la producción de conocimientos que reproducen un pensamiento colonial; además, se habla de la **colonialidad del ser** que se refiere a la experiencia vivida por los sujetos en los contextos de colonialidad.

Si bien el concepto de modernidad evoca generalmente la idea de lo novedoso, del avance de lo racional sobre las creencias religiosas (la imposición de una visión secular del mundo), en el momento histórico en que Europa extiende su poder hacia otros continentes, la noción de modernidad adquiere un sentido específico —“si hay que preservar el nombre, debe tratarse de otra modernidad”, comenta Quijano (2003)— al convertirse en uno de los pilares del actual “sistema-mundo”. Según Lander (2000), en los siglos XVIII y XIX se da inicio a un proceso histórico en el cual todos los pueblos, territorios y culturas se organizan en una gran narrativa universal cuyo eje es Europa, que será “el centro geográfico y la culminación del movimiento temporal”.

A través de este proceso, los relatos sobre la “modernidad” son los que propone Europa y sus dimensiones básicas son:

1) la visión universal de la historia asociada a la idea del progreso (a partir de la cual se construye la clasificación y jerarquización de todos los pueblos y continentes, y experiencias históricas); 2) la “naturalización”

tanto de las relaciones sociales como de la “naturaleza humana” de la sociedad liberal-capitalista; 3) la naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad; y 4) la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad (‘ciencia’) sobre todo otro saber (Lander, 2000: 22).

Desde esta matriz, las relaciones de Europa con el resto del mundo se conciben de forma dicotómica: Occidente / Oriente; primitivo / civilizado; racional / irracional; científico / mágico-mítico. Europa va creando en torno al resto del mundo un imaginario, lleno de representaciones e imágenes que favorecen su apropiación. Es el mismo imaginario del cual habla Said, que, en el contexto de las relaciones de Francia y Gran Bretaña con Oriente, denominó “Orientalismo”: ... la relación entre Occidente y Oriente es una relación de poder, y de complicada dominación: Occidente ha ejercido diferentes grados de hegemonía sobre Oriente” (Said, 1990: 5).

Mitos fundantes de la versión eurocéntrica de la modernidad

Cuando esperábamos en la fila para subir el avión hacia N’djamena, en el aeropuerto de París, un español comentó a sus compañeros de viaje que habría muchos chadianos en el avión y concluyó diciendo: “Esto será una merienda de negros”. ¿Cuál fue el proceso mental seguido por este joven que viajaba al Chad en una misión de trabajadores de una empresa eléctrica española que ofrecería, en calidad de voluntarios, dos semanas de sus vacaciones para dedicarlas a tareas de mantenimiento en un hospital? ¿Por qué al ver a los africanos en la fila lo primero que resaltó fue el color de su piel? Primera atribución y peyorativa.

Achille Mbembe (2005: 362) nos respondería: “Porque el cuerpo del otro —especialmente su color— es lo que hay de más inmediato, lo más visual, lo más material”. Pero el color es un signo cuyo significado no está en la persona que lo posee sino en los ojos de quien mira en un contexto social, histórico y geográfico delimitado (Segato, 2007). En este caso, detrás del comentario racista se oculta un proceso de “otrificación” y de distanciamiento (nosotros europeos y ellos africanos negros) en el que se evoca el lugar inferior y excluido que ocupan los negros en el sistema-mundo moldeado por la modernidad europea. No es un proceso consciente y racional, estamos en el campo del imaginario que “la verdad de la ciencia” no puede quebrantar y de lo que no podemos discurrir con objetividad (Mbembe, 2005).

La clasificación social de la población mundial sobre la idea de raza es uno de los ejes más importantes en la configuración del patrón mundial del poder; se trata de una construcción mental generada por la dominación colonial, pero que ha resultado más permanente y resistente (Quijano, 2003). Las personas de piel oscura evocan, de forma inmediata, cómo los negros africanos fueron introducidos en la modernidad europea. Diferencias de tipo corporal son la base para una diferenciación entre europeos y no europeos, que será uno de los mitos fundantes de la versión eurocéntrica de la modernidad, siendo otro mito la idea de que la historia de la civilización humana es una trayectoria que va del estado de la naturaleza hasta llegar al progreso alcanzado por los europeos. Estos mitos explican por qué los europeos llegaron a sentirse “naturalmente” superiores al resto de otros pueblos del mundo.

Volvamos a nuestro joven español del siglo XXI que viaja con la intención de llevar a cabo una misión humanitaria en África, lleno de sentimientos de solidaridad, pero que no puede escapar de esa “racionalidad premoderna y perenne de castas y estatus que se expresan en la marca étnica o racial” como diría Segato (2007). Desde una perspectiva de los estudios postcoloniales, la misma cooperación internacional o el diálogo Norte-Sur podría estar contaminada de estos mitos inconscientes que han estructurado nuestras formas de ver el mundo, porque la **colonialidad del ser** no solo habita en los que han sido víctimas del patrón mundial del poder sino también en los que viven en los lugares mismos donde se genera **la colonialidad del poder**.

La colonialidad lingüística

Aminta era la hermana del conductor que me trasladaba a Mongo desde la capital. Ella viajaba con nosotros. Aminta ya tenía ocho años de escolaridad en una escuela francófona, pero no dominaba todavía la lengua oral francesa. Las lenguas oficiales en la República del Chad son el francés y el árabe; hay escuelas francófonas, arabófonas y bilingües. Poco a poco fui cayendo en cuenta en Mongo de que el francés es una lengua de escolarización cuyo dominio permite el acceso a la escritura y la comunicación con funcionarios del Estado; pero entre las familias y los vecinos/as se comunican en una de las 120 lenguas locales solamente habladas, que carecen de normas escritas; mientras que en el mercado los intercambios se hacen en árabe chadiano como lengua vehicular. Para establecer un diálogo amistoso con Aminta, precisaba dominar su lengua materna.

Desde la matriz de la **colonialidad del poder**, existe una distribución geopolítica de las lenguas que las clasifica de forma asimétrica. En palabra de Fernando Garcés (2007: 227) “estamos frente a una **colonialidad lingüística** que muestra una doble cara; por un lado, la modernidad subalternizó determinadas lenguas a favor de otras, pero, por otro lado, además colonizó la palabra de los habitantes de dichas lenguas”. Nos encontramos así ante un fenómeno de diglosia, es decir, de coexistencia conflictiva de dos o más lenguas o variantes de lenguas, en condiciones asimétricas de uso y valoración. En países colonizados por Francia, se impuso, sobre las lenguas locales, el francés como lengua oficial en una época en que la única lengua que se escribía era el árabe (por la fuerte expansión del islamismo en la África subsahariana).

Constatamos con la lengua lo mismo que el camerunés Achille Mbembe (2008) lo hizo con el fenómeno de la temporalidad: las lenguas se superponen, se entrelazan, no viven ni de forma yuxtapuesta ni separada. En un “**giro decolonial**”² se avanzaría en el plurilingüismo que ya existe en la práctica, pero que todavía no ha penetrado en la escuela promoviendo el desarrollo de las lenguas locales a fin de que puedan sobrevivir ante la avalancha de la globalización hegemónica. Si bien el aprendizaje del francés les abre a los chadianos la puerta para comunicarse con el resto del continente, también es cierto que las lenguas nativas contribuyen a la constitución de la identidad del individuo y del colectivo.

Una mirada desde el feminismo postcolonial

Aumentar la tasa de escolaridad de las niñas en África es una de las preocupaciones de los organismos de cooperación internacional en atención a las metas del milenio. Entre las políticas que han implementado estos organismos, la que más se ha extendido es la entrega de una ración de alimentos secos a las niñas que asisten a tercer y cuarto grado de la escuela primaria. Con ello se intenta estimular su acceso y permanencia en la escuela, así como compensar el tiempo que ellas se quedan en el recinto escolar impidiéndoles dedicarse a tareas en el hogar, como es lo tradicional. Esta medida ha creado, en algunas escuelas, efectos perversos: madres que solicitan a los maestros que permitan a sus hijas avanzar de grado para que puedan tener derecho a la ración seca, o niñas que repiten el grado para no perder el beneficio.

² Según Mignolo (2007: 27), la *decolonialidad* es “la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad”.

La problemática de las mujeres en estos contextos fuertemente islamizados no puede ser explicada de manera reductora, desde las relaciones binarias desiguales de poder entre hombres y mujeres en el que los hombres detentan el poder y las mujeres carecen de él (Mohanty, 2008). Para el feminismo postcolonial, la mirada de género debería ser atravesada por otras miradas más ligadas al contexto cultural e histórico en que se desenvuelven las mujeres.

Cuando visité por primera vez la Secretaría de Educación de la región de Guéra, en una de las salas de reuniones, un grupo de profesores estaban recibiendo un taller de sensibilización sobre la escolarización de las niñas. En el grupo no había ni una mujer. Esto se explica porque la mayoría de los docentes y supervisores son hombres y son ellos, sin cuestionar la ausencia de educadoras mujeres, quienes tienen que hacer cumplir el mandato de los organismos internacionales. Ellos, en su rol masculino, debían promover políticas en las escuelas sin exigir la modificación de las inequidades de género en la función pública.

En términos de políticas de acción afirmativa, ¿no podríamos pensar las mujeres como signos que al hacerse presentes en todas partes pueden “minar o erosionar, desestabilizar” estructuras en las cuales ellas han estado ausentes (Segato, 2007)? En el paisaje rural de la África subsahariana siempre encontraremos la figura alargada de las mujeres cargando grandes jarrones de agua en sus cabezas. ¿No podríamos difundir imágenes de hombres cargando esos jarrones de agua? Sería un ejercicio de acostumar la mirada a nuevas maneras de comprender la equidad de género.

Las feministas postcoloniales proponen revisar el aparato conceptual del feminismo occidental que ha enfatizado en aspectos vinculados a la justicia distributiva dejando a un lado otras dimensiones de tipo social o étnico que pueden ayudar a comprender la situación de las mujeres y a formular políticas más acordes. Si escuchamos las voces de las propias mujeres, podrían surgir estrategias más adecuadas al contexto. Un ejemplo: en una conversación con un grupo de mujeres de Mongo que lograron estudiar, algunas destacaban que fue el padre quien las estimuló para que no abandonaran la escuela; en otras, fue el interés de los maridos en que continuaran estudiando a pesar de casarse a edad temprana. En ambos casos fueron hombres los que promovieron la escolarización de las niñas, lo que hace pensar que quizá habría que incorporarlos a ellos en procesos de concientización que favorezcan la inclusión escolar.

La escuela, invento de Occidente

El currículo escolar ilustra la forma de distribución geopolítica del conocimiento en el contexto de la **colonialidad del saber** que niega formas de conocimiento que no hayan sido producidas en Europa y Estados Unidos estableciendo una división jerárquica entre el conocimiento legítimo y el saber local (Walsh, 2009). Los textos en las escuelas chadianas recurren a relatos orales tradicionales africanos que son tratados como expresiones del pasado negando a lo autóctono su existencia contemporánea (Lander, 2000). De esta manera, en el imaginario de maestros, niños, niñas y padres, se va imponiendo el macrorrelato de la transición hacia la modernidad (el pasaje de lo primitivo a lo civilizado), en el que la escuela es un medio para superar la carencia y la inadecuación de las generaciones anteriores (Chakrabarty, 2009).

La escuela de hoy, como invento de Occidente, hace descansar sobre las espaldas del individuo el éxito escolar; cada uno debe asumir el control de sus vidas porque lo hace desde la libertad y la autonomía. Si un niño o una niña no logra avanzar es porque no se ha esforzado lo suficiente o su familia no lo ha apoyado. Desde esta mirada, las condiciones de “educabilidad” se obvian así como los valores de solidaridad y de conexión con lo comunitario porque entramos en la lógica del mérito y de la competitividad individual. Este modelo de escuela occidental es trasplantado como si fuese el único modelo universal.

Queda como tarea pendiente, en un **giro decolonial**, además de desmontar este modelo de escuela, integrar los saberes locales, no como si fueran saberes diferenciados del conocimiento universal sino en diálogo o confrontación entre diferentes lógicas o racionalidades epistémicas, lo que contribuiría a desmontar la geopolítica del conocimiento y la **colonialidad del saber**. Walsh (2009) lleva a cabo una crítica al modelo de educación intercultural que coloca toda la diversidad de saberes de una nación de forma separada, considerados como saberes pre-modernos, valorados como pobres y rurales frente a la cultura moderna, civilizada, occidentalizada, urbana y profesional.

Frente a esta forma de comprender la interculturalidad de manera funcional, Catherine Walsh, especialista en Estudios Culturales, propone **una interculturalidad crítica** que se basa la idea de que todas las culturas tienen el derecho a desarrollarse y a contribuir, desde sus particularidades y diferencias a la construcción del país. En esta perspectiva, todas las culturas serán enseñadas

de forma equitativa reemplazando la noción de “diversidad” por la de “diferencia” cultural, que “sugiere una relación en donde los distintos grupos subordinados insisten en el valor positivo de su cultura, sus historias y sus experiencias específicas... Las diferencias nos ayudan a reconocer y a conocernos en nuestra propia identidad” (Walsh, 2009: 202).

En esta tarea en la que la interculturalidad crítica se enlaza con los procesos de decolonialidad, la tarea más urgente será la de llevar a cabo una **arqueología del presente**, excavando “... únicamente donde nada fue realizado y descubrir por qué, o sea, por qué razón las alternativas dejaron de serlo. En este caso la excavación se interesa por los silencios, por los silenciamientos y por las cuestiones que quedaron por preguntar” (Santos, 2003: 379). Es un acto de justicia cognitiva.

El cruce de identidades

Bintou es una joven que al terminar sus estudios de secundaria en Mongo se fue a la capital a estudiar enfermería. Al finalizar regresa porque ha encontrado trabajo en un centro de salud financiado por una agencia internacional. Pero me comenta que sufre mucho; cuando va a la capital no duerme pensando en su regreso a casa de su hermano con quien vive en Mongo. Bintou está dividida entre las tradiciones y creencias de su familia y de su entorno y lo que aprendió en la gran ciudad. Ella se encuentra en ese lugar donde se cruzan las identidades, con las que tiene que negociar permanentemente para poder sobrevivir, lo que le causa grandes angustias. Esta es la otra cara de la moneda de la **colonialidad del poder** que va construyendo la identidad del ser dentro de sus parámetros.

Desde la hibridez se han ido dibujando los contornos de las personas que atraviesan las fronteras ya sea porque estudian o porque migran. En este contexto, el **mestizaje** adquiere una importancia diferente a la que tuvo en América Latina durante los procesos de colonización. ¿Es el mestizaje la argamasa con la cual se van juntando los ladrillos que arman la identidad del sujeto postcolonial?

Para las mujeres la situación es más complicada; sus derechos en las sociedades africanas islamizadas son más restringidos. Ante la falta de cambios políticos que las favorezcan, ellas optan por el silencio o la fuga. Con las palabras de la feminista chicana Gloria Anzaldúa (s. f.) podemos iniciar un diálogo

con Bintou: “Y si ir a casa me es denegado entonces tendré que levantarme y reclamar mi espacio, creando una nueva cultura —una cultura mestiza— con mi propia madera, mis propios ladrillos y argamasa y mi propia arquitectura feminista”. La situación de discriminación de las mujeres en estas sociedades debería ser tratada en el marco de los derechos de todas las personas a desarrollar sus potencialidades y esto no puede ser sacrificado en aras de respeto a la tradición y las costumbres.

Para concluir: pistas para un diálogo Sur-Sur

Una de las intenciones de mi viaje al Chad era la de intentar saber en qué condiciones puede darse un diálogo Sur-Sur en un contexto de cooperación, dado que ocupamos los mismos lugares en la geopolítica globalizadora. De esta experiencia surgen algunas pistas que me gustaría profundizar en un futuro.

En primer lugar, la necesidad de resituar el tema de la **afrodescendencia** como mecanismo de acercamiento entre África y América Latina. Es cierto que África entró a América a través del mercado de esclavos africanos durante la colonización española y portuguesa, pero las raíces ancestrales en África pugnan por sobrevivir frente a la cultura cristiana impuesta por la colonización europea y la cultura musulmana que los comerciantes árabes fueron extendiendo a lo largo y ancho del continente. Posiblemente algunas tradiciones afrodescendientes nuestras ya se han perdido en África y en un diálogo Sur-Sur nuestra América puede contribuir a revivir memorias olvidadas en África.

En segundo lugar, es preciso cruzar el eje Norte-Sur con el eje Oeste-Este tal como lo sugiere Santos (2009): nuestra trayectoria cultural, marcada por cuatro siglos de colonización europea y atravesada por el catolicismo, nos hace más cercanos a Occidente y poco conocedores de Oriente que siempre ha rivalizado con Occidente. Penetrar en el África profunda supone comprender cómo se hace allí presente y se extiende la **cultura islámica** en conflicto permanente con la católica y las nativas.

En tercer lugar, habría que replantear el rol que juega el **mestizaje** en la construcción del sujeto. Durante la constitución del Estado-nación latinoamericano, el mestizaje fue un mecanismo para homogeneizar y ocultar las diferencias coloniales que sobrevivían después de la independencia. Sin embargo, el mestizaje puede cumplir otra función: la posibilidad de superar la segregación

social y como espacio para construir identidades fronterizas e híbridas capaces de desenvolverse en sociedades dominadas por fuertes diferencias culturales que dividen, polarizan y son obstáculos para la convivencia pacífica.

En último lugar, intentar introducir en este diálogo propuestas de la Teología de la Liberación y de la **Educación Popular** que, según Lander (2000), son “alternativas al pensamiento eurocéntrico-colonial en América Latina”. En una entrevista, el historiador camerunés Achille Mbembe (2010) sugería que las nuevas luchas en África deberían partir de un estudio sobre las lógicas sociales y culturales a las cuales se acceden indagando sobre las prácticas cotidianas de la gente: qué hacen, cómo se expresan, cómo cantan, cómo se reapropian de lo nuevo. Todo este capital cultural y mundo simbólico serán las fuentes de las nuevas luchas. En palabras de Mbembe, “hay que proponer un imaginario que hable a la gente en las condiciones concretas de su vida cotidiana. Este retorno a las situaciones de la vida cotidiana debe articularse con un horizonte de esperanza, una propuesta de futuro”³.

Si la intención es crear tejido social en clave de ciudadanía, las corrientes de pensamiento crítico y emancipador (Torres, 2010) han configurado un conjunto de conceptos (educación bancaria versus educación liberadora, diálogo de saberes, investigación acción participativa, sistematización de experiencias...) surgidos de la reflexión de las prácticas en y con los sectores populares. En clave del **giro decolonial**, las prácticas de Educación Popular ofrecen estrategias y formas de hacer que pueden ayudar a revertir un orden hegemónico que ha colonizado no solo el poder, sino el conocimiento y el ser, tal como lo mencionábamos al principio. En un diálogo Sur-Sur, la invitación expresa es la de integrar la noción de lo político a la educación cuando la concibe como un espacio para la transformación de las condiciones de vida de los educandos en busca de una sociedad más justa.

³ Traducción libre del francés de la autora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anzaldúa, Gloria (s. f.). *Movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan (I)* [Documento en línea] Disponible: <http://es.scribd.com/doc/51174195/1/Gloria-Anzaldua>. Consulta: 20 de agosto de 2011.

Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo de Hombres editores, Universidad Central y Pontificia Universidad Javeriana.

Chakrabarty, Dipesh (2009). La postcolonialidad y el artificio de la historia en *Al margen de Europa*. Buenos Aires: Tusquet.

Garcés, Fernando (2007). Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica en Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (eds.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo de Hombres editores, Universidad Central y Pontificia Universidad Javeriana.

Lander, Edgardo (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos, en Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Maldonado-Torres, Nelson (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto, en Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (eds.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo de Hombres editores, Universidad Central y Pontificia Universidad Javeriana.

Mbembe, Achille (2005). Del racismo como práctica de la imaginación, en Jérôme Bindé (coord.) *¿A dónde van los valores? Coloquios del siglo XXI*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mbembe, Achille (2008). Al borde del mundo. Fronteras, territorialidades y soberanía en África, en Mezzandra, Sandro et al. *Estudios postcoloniales. Ensayos fundamentales*. Madrid: Traficantes de Sueños.

- Mbembe Achille (2010). Pour l'abolition des frontières héritées de la colonisation [Documento en línea]. Disponible: <http://www.peuplesawa.com/fr/bnnews.php?nid=4575>. Consulta: 3 de octubre de 2011.
- Mignolo, Walter (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura en Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (eds.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* Bogotá: Siglo de Hombres editores, Universidad Central y Pontificia Universidad Javeriana.
- Mohanty, Chandra (2008). Bajo los ojos de Occidente: academia feminista y discursos coloniales, en Suárez Navaz, Liliana y Hernández Castillo, Rosalía Aída (eds.), en *Descolonizando el feminismo: teoría y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Cátedra.
- Quijano, Aníbal (2003). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, en Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Said, Edward (1996). Representar al colonizado. Los interlocutores de la antropología en González Stephan, Beatriz (ed.). *Cultura y Tercer Mundo. Cambios en el saber académico*. Tomo I. Caracas: Nueva Sociedad.
- Said, Edward (2008). *Orientalismo*. (Barcelona: Ib Jaldun, Libertarias 1), en [www.cholonautas.edu.pe / Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales](http://www.cholonautas.edu.pe/BibliotecaVirtualdeCienciasSociales). CLACSO.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2003) No disparen sobre el utopista, en *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Volumen I Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Santos, Boaventura de Sousa (2009). *Epistemología del Sur*. Buenos Aires: CLACSO y Siglo XXI editores.
- Segato, Rita (2007). *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Torres, Alfonso (2010). Educación Popular y producción de conocimiento en Revista *La Piragua*, N.º 32. Panamá: CEAAL.

- Walsh, Catherine (2002). Las geopolíticas de conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter D. Mignolo, en Walsh Catherine et al. *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder. Perspectiva desde lo andino*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y ABYA YALA.
- Walsh, Catherine (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y ABYA YALA.