

Aportes desde el giro decolonial al proyecto pedagógico crítico y su sentido coeducativo

MARÍA JESÚS VITÓN DE ANTONIO

F. de Formación del profesorado y Educación

Instituto Universitario de Estudios de la Mujer

Universidad Autónoma de Madrid

mariajesus.viton@uam.es

<https://orcid.org/0000-0002-7006-8671>

Resumen

Esta reflexión ahonda en los interrogantes clave que la propuesta educativa transformadora tiene comprometida desde los ángulos de la mirada feminista decolonial. Considerando las aportaciones del pensamiento decolonial y los desafíos feministas, se propone un ejercicio de interseccionalidad en el que se concreta una praxis pedagógica situada emancipatoria, sin olvidar los retos de dar sentido a un proyecto político democratizador ligado a los compromisos de una pedagogía crítica. Desde estas claves, se desarrolla la línea de trabajo coeducativo comprometido en un ejercicio comunitario dinamizado desde los desafíos de la igualdad en el respeto a la diversidad. A partir de este ejercicio crítico, se reflexiona desde la acción cuestionadora de las prácticas patriarcales y las tendencias capitalistas neoliberales, proponiendo una cultura de buenos tratos y tratamientos pedagógicos inspirados en la filosofía del cuidado. El objetivo es concretar ejercicios formativos y encuentros transformadores donde recrear el lugar de enunciación y elaboración de narrativas corales desde los relatos de vida y memoria. Este marco de trabajo nutre el desarrollo de una línea programática coeducativa tanto de niñez con derechos como de mujeres transformándose en los espacios comunitarios de acción de diversas asociaciones en territorios rurales y urbanos ligadas en el interés de empoderar niñas y mujeres.

Palabras clave

Pensamiento decolonial, pedagogía crítica feminista, narrativa coral, coeducación.

Introducción

Esta contribución reflexiva recoge el proceso dialógico y su tratamiento pedagógico emancipatorio con los que se impulsan los esfuerzos sostenidos de las mujeres organizadas de los pueblos originarios mayas y se potencia el trabajo coeducativo crítico con la niñez. De acuerdo con las claves de una línea de reflexividad crítica en acción recreativa, el proceso pedagógico concreta la actividad de acompañamiento en el fortalecimiento a los compromisos comunitarios en el territorio y las tareas de seguimiento de las iniciativas con la niñez impulsando ejercicios formativos en los que potenciar su agencia como sujetas de derechos en un marco democratizador. Para la concreción de este trabajo coeducativo se ha gestado una línea programática de acción que articula interinstitucionalmente esta atención.¹ En este marco, tenemos en cuenta tanto la recogida de las luchas de las mujeres de los pueblos originarios y la puesta en valor, con sus narrativas, de la memoria de logros y avances, como el fortalecimiento de los compromisos que desafían las agendas y políticas de igualdad, profundizando en una visión decolonial y potenciando la emergencia y enunciación de sus saberes, conocimientos y prácticas como legado para potenciar el dialogo intergeneracional.

A lo largo del texto, se identifican los marcos de fundamentación y conceptualización que articulan el enfoque metodológico y el tratamiento pedagógico, permitiendo alcanzar logros y visualizar nuevos desafíos. Esto contribuye a sostener un proceso emancipatorio y coeducativo, abierto y sensible a las necesidades de la niñez vulnerable y a las demandas de mujeres organizadas como sujetas de derecho en los pueblos originarios mayas. Desde su memoria y legado, estas mujeres participan activamente en sus comunidades como agentes de transformación, desafiando la inequidad y la matriz de opresiones que limita sus derechos.

1. Se trata de la línea de trabajo impulsada por Vitón (2025) y articulada (<https://maizca.org/>) desde 2025 y vigente desde Derechos Humanos de Guatemala desde 2020. En ella convergen convenios de trabajo como los existentes con UPAVIM (Unidas para Vivir Mejor) –entre otras entidades guatemaltecas–, para incidir en el trabajo coeducativo con la niñez desarrollando su agencia en un compromiso de igualdad e inclusión. En el trabajo con UPAVIM este impulso con la niñez se vincula al trabajo de la vida y la memoria que atraviesan los esfuerzos comunitarios de La Esperanza (Villanueva, Guatemala), como se recoge en la memoria de la Comisión de Derechos Humanos de Guatemala (2020-2023).

Así, promueven el desarrollo de sus vidas libres de violencia y fortalecen sus identidades.

Contexto vital y compromiso político situado

En un contexto de violencias múltiples, la mirada situada y compartida con las mujeres en resistencia de los pueblos originarios mayas, conscientes de su ancestralidad, permite entretejer hilos que dan sentido al compromiso colectivo por el cuidado holístico de sus vidas. Esta perspectiva se inscribe en la dialéctica de la sostenibilidad de la vida, fortaleciendo la vitalidad de sus comunidades a través del liderazgo político que han forjado a lo largo de sus trayectorias.

Las mujeres de los pueblos originarios mayas tienen un largo historial organizativo que ha convertido sus experiencias de opresión en un espacio compartido de lucha, como nos recuerda Collins (1997), y de defensa de sus derechos². Se trata de mujeres activas en los recorridos, alcances y logros que hoy se cristalizan en los marcos políticos y avances legislativos actuales. Su participación ha sido clave en los procesos institucionalizados que, desde su liderazgo como mujeres indígenas, han impulsado tanto la implementación de políticas públicas locales como el cumplimiento de los compromisos asumidos en convenciones, conferencias mundiales y programas internacionales que han dado forma a las agendas globales desde el último cuarto del siglo xx³, así como al proceso de democratización del país con la firma de los Acuerdos de Paz de 1996 y su ley de 2005 (Decreto 52-2005).

Desde antes de la ratificación de los Acuerdos de Paz (1996), en el capítulo II-B del Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas (1995), ya se reconocen legalmente los derechos de la mujer indígena. Unos años más tarde, en 1999, se crea

2. Hoy están articuladas en el movimiento de mujeres indígenas *Tz'ununiya'*, en la coordinadora de viudas de Guatemala ([CONAVIGUA](#)), concretando y liderando la *Federación Nim Samaj*, participando en iniciativas como *Moloj*, en *Mujeres de la Asamblea Social y Popular* y trabajando en las alcaldías indígenas en diferentes territorios.

3. Convención de Belem do Pará (1994) y la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer y Plataforma para la Acción de Beijing (1995), en la que se marcan los enfoques de transversalización de la perspectiva de género para la concreción de leyes, programas y políticas.

la Defensoría de la Mujer Indígena (Acuerdo Gubernativo N.º 525-99), pero no es hasta diez años más tarde, en 2009, cuando culmina la elaboración de los Derechos Específicos de las Mujeres Indígenas. En ese camino, se publica la Agenda Articulada de las Mujeres Mayas, Garífunas y Xinkas (2007) y se consolida el funcionamiento de las Oficinas Municipales de la Mujer.⁴ En 2008, se pone en marcha la Política Nacional de Promoción y Desarrollo Integral de las Mujeres, vigente hasta 2023,⁵ y, actualmente, se impulsa la propuesta de ley para el desarrollo económico de las mujeres, conocida como LEYDEM. Desde los inicios de su primer núcleo originario en 2016, este espacio sigue suponiendo un espacio de trabajo y lucha vigente en 2025, articulando 25 foros abiertos y más de 100 organizaciones de mujeres dentro de la plataforma de la LEYDEM. Este espacio reivindicativo intergeneracional, con una amplia participación de mujeres de los territorios comunitarios mayas, entrelaza el conjunto de derechos que se recogen y respaldan en las declaraciones de Naciones Unidas sobre Pueblos Indígenas (2007), la convención de la UNESCO (2005) y la IX Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe de la CEPAL (2004).

Desde estos marcos se resignifican sus legados culturales mayas, sus formas de resistencia y su trato a los bienes comunes,

4. En 1996 se ratifican los Acuerdos de Paz y recogen los acuerdos que se suscribieron sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas en 1995. En este tiempo, diferentes organizaciones de mujeres indígenas mantienen su trabajo de incidencia política llegando a publicar en 2007 la Agenda Articulada de las Mujeres Mayas, Garífunas y Xinkas, un importante hito en el proceso de participación de las mujeres. En 2007 se consolida el funcionamiento de las Oficinas Municipales de la Mujer, y en 2009 culmina la elaboración de los Derechos Específicos de las Mujeres Indígenas. Todos estos procesos se enmarcan hoy dentro de la Política Nacional de Promoción y Desarrollo Integral de las Mujeres (2008-2023).

5. El conjunto de ellas acuerda y decide de manera colectiva la importancia de relatar sus vidas como modo de contar la historia en la que han participado acompañando procesos de transformación en el país como mujeres con conciencia de clase y de etnia, así como del conjunto de violencias que atraviesan sus vidas, aún con vigencia. Por ello, merece la pena considerar el punto de inflexión que han significado los años 1995 y 1996, en los que confluyen tiempos que vinculan consensos, tanto a nivel internacional, con la Agenda de Cepal (2004), como a nivel nacional, con la promulgación de Ley de Acuerdos de Paz (1995). Hacer presente esta memoria es hacer vivo un proceso en construcción en el que siguen orientando sus compromisos políticos para empoderar la agenda de igualdad y el plan 2008-2023, que enmarca el conjunto de políticas para avanzar en el logro de su igualdad, dando atención con pertenencia sociocultural a su identidad étnica.

cuya visión ecosistémica vincula luchas comprometidas con el cuidado de los territorios que garantiza la calidad de un vivir para las generaciones venideras. A pesar de que la población indígena representa dos tercios de la población total guatemalteca, el respeto a la identidad de estos pueblos y el goce de sus derechos sigue siendo una problemática que no avanza ni se contempla en la agenda actual del país debido al racismo y a la discriminación estructural.⁶

En el marco de los avances logrados a partir de las luchas sostenidas antes y después de los Acuerdos de Paz del 29 de diciembre 1996,⁷ su Ley de 2005, la Agenda de Igualdad y el Plan 2008-2023, la plataforma de la LEYDEM representa actualmente un

6. Según el Informe sobre Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2016), Guatemala es el segundo país de América Latina con mayor desigualdad de género y uno de los países más desiguales del mundo, con un índice de 0,49. Este índice se calcula a partir de tres dimensiones: la salud reproductiva, que a su vez se mide por la tasa de mortalidad materna y la tasa de natalidad entre las adolescentes; el empoderamiento, medido a través de la proporción de escaños en el parlamento y la población con educación secundaria, y la situación económica, medida en función de la tasa de participación en el mercado laboral (PNUD, 2016). La causa de tan baja participación se debe a que la mayoría de las mujeres trabaja fuera del marco legal, imposibilitando así su acceso a la seguridad social y otros servicios del sistema nacional que solo están a disposición de quien disfruta de un trabajo formal y estable. Además, las mujeres dedican mucho más tiempo que los hombres a las tareas del hogar y la crianza de los hijos, con un total de 6,1 horas al día, lo que también invisibiliza su aportación económica al país (ONU, 2017). Adicionalmente, encontramos también que el sueldo de las mujeres equivale al 67 % del sueldo promedio de los hombres (ONU, 2017), poniendo en evidencia la brecha salarial existente entre ambos sexos. El porcentaje de participación de las mujeres en el trabajo es del 41,3 %, frente al 83,6 % de los hombres, y se profundiza esta falta de participación entre las mujeres de pueblos originarios. Solo el 13,9 % de los escaños en el parlamento están ocupados por mujeres, un bajo nivel de participación que se acentúa en el área rural donde, en muchas comunidades, están excluidas aún más de la toma de decisiones.

7. En este enfoque metodológico se prioriza la aplicación de metodologías participativas conversacionales más allá del debate cuantitativo/cualitativo, pues se trata de hacer posible un proceso en el que las vidas son afectadas. Esa aficción compartida del ejercicio narrativo como ejercicio de criticidad y reflexividad (Vitón, 2019) conlleva un compromiso con el propio sentido emancipatorio que pretende favorecer la acción educativa como biopraxis política. Ello posibilita fortalecer, con la mediación pedagógica, auténticas praxis de reexistencias (Albán Achinte, 2017), al tratar de cuidar desarrollos de realizaciones liberadoras con la mirada endógena. En línea con esta postura y el diálogo Etic-emic, y de acuerdo con las aportaciones de Linda Tuhiwai (2017), el proceso desarrollado en colectivo ha ido tratando de favorecer aprendizajes transformadores y generando un desarrollo de sororidades que, como posibles tutoras de resiliencia (Lagarde, 2001), potencie resistencias y propuestas que ligan las rupturas de esquemas hegemónicos reproductores de asimetrías, con iniciativas creativas y recreadoras de sus vidas.

espacio importante en las mesas de trabajo para su aprobación. Desde este ámbito, se articulan los diversos esfuerzos pedagógicos desarrollados en la línea de trabajo «Niñez con derechos - Mujeres transformándose» que considera el protagonismo de su voz como jóvenes con sus reivindicaciones en torno al acceso a la educación, la formación y el mercado de empleo, integrando estas demandas en las agendas de igualdad locales y nacionales. Con la niñez y la juventud en nuestros espacios formativos, esta lucha reivindicativa se integra a los procesos de trabajo con la memoria a fin de profundizar en los marcos históricos en donde se ligan experiencias racistas, machistas y clasistas. Estas estructuras de opresión sobre las mujeres junto con un bajo nivel de participación, que se acentúa en el área rural donde, en muchas comunidades, están excluidas aún más de la toma de decisiones, atraviesan sus vivencias formativas, dificultando su acceso a diferentes espacios de participación política y limitando su derecho a una vida laboral libre de discriminación.⁸ En este contexto, y desde las experiencias de vida, se da sentido a las actividades de los foros, los talleres y las actividades de participación en la comunidad con relación a la memoria.

Fundamentación teórica

De acuerdo con una perspectiva interseccional (Collins 1997), y centrando las historias de vidas de las mujeres de los pueblos originarios que comparten una historia atravesada por el conjunto de violencias estructurales y comunitarias (Gargallo Calentani, 2014), se plantea, junto con la denuncia, una propuesta de ac-

8. Escenarios del contexto de la guerra civil, como ha sido el refugio, el desplazamiento interno y las mismas estancias en las CPR. En cada caso se desarrolla, dadas las condiciones de inequidad y discriminación como mujeres, una creciente conciencia crítica para comprender la reproducción de las relaciones de subordinación en los espacios de los territorios, las comunidades y las instituciones. Por otro lado, estos diferentes escenarios han ido permitiendo profundizar su compromiso político para visibilizar y transformar las violencias estructurales y simbólicas situadas en el entrecruzamiento que atraviesa las discriminaciones étnicas genéricas y de clase en sus vidas. Dichas discriminaciones se manifiestan constantes en medio de la diversidad de formación y desarrollos socio-profesionales, así como en los espacios académicos y organizativos de diferente nivel dadas las relaciones entretejidas que expresan el vigente orden patriarcal, racista y clasista.

ción coeducativa decolonial en la perspectiva que sitúan Moya y Larkin (2022). Esta propuesta responde al entrelazamiento de las discriminaciones étnicas y de clase tejidas en un sistema patriarcal, agudizadas en un contexto de mirada endógena.

En esta intencionalidad emancipatoria (Gadotti, 2003), y frente a realidades de exclusión, discriminación y marginalidad en los diferentes territorios en los que se inciden con esta actividad formativa en un continuo proceso recreador, se da tratamiento al fortalecimiento comunitario en una dinámica de inclusiones de saberes, conocimientos, legados y experiencias que están posibilitando la resistencia y los cuidados de los bienes comunes como la mejor herencia para las generaciones venideras. Al mismo tiempo, como nos plantea Federici (2020, p. 239), se trata de encontrar en sus formas de hacer y sentir el cuidado en lo común un aprendizaje para todas nosotras como maneras de reencantamiento del mundo. Situamos el desarrollo de un proceso ético-político comprometido educativamente con la cultura de buenos tratos en el ejercicio de diálogo afrontado por Fantoni (2016) que integra, tomando en cuenta la propuesta de UNICEF (2017), una atención a la mirada holística de los cuidados. Este marco permite trabajar las formas de violencias en las interrelaciones de género, etnia y clase, entendiendo los procesos socioeducativos como momentos y espacios comprometidos con la acción coeducativa atenta a cerrar las brechas de inequidad que profundizan la desigualdad entre niñas y jóvenes mayas en los diferentes escenarios urbanos y rurales.

Desde este eje de reflexividad crítica situada, el ejercicio pedagógico transformador que desarrollamos, siguiendo el pensamiento de hooks (2021b), no solo denuncia aquello que niega y limita el desarrollo de las vidas de mujeres y niñas en sus comunidades dada la matriz de opresiones donde crecen, sino que propicia el desarrollo de procesos donde potenciar su palabra y recrean oportunidades de construcción colectiva dando expresión a prácticas liberadoras (hooks, 2021b). Así, entendemos la manera de alterar las relaciones de asimetría propias de las configuraciones hegemónicas de los patrones patriarcales que colonizan los enfoques educativos, agigantando las inequidades en los cruzamientos de género, etnia y clase. Los espacios desde donde enunciar otras maneras se tornan clave para hacer real la recreación de existencias personales y colectivas. De esta for-

ma, se abren paso, se visibilizan con sus expresiones y visiones, siendo un paso vital para su empoderamiento. De acuerdo a los planteamientos feministas de Alcoff (2017) en sus aportaciones a la teoría del punto de vista, consideramos que generar espacios de apropiación como espacios de poder no solo generan el desarrollo de la conciencia crítica, sino que permiten fortalecer la resistencia al capitalismo patriarcal y a los feminismos hegemónicos con más consciencia colectiva, visibilizando los hilos de la opresión de las mujeres y jóvenes de los pueblos originarios de América Latina (Gargallo Calentani, 2014).

Esta identificación de los nudos del poder y las resistencias frente a los discursos y lenguajes dominantes –junto con las acciones de apoyo a la interrupción, como nos dice Ribeiro (2020)– da sentido a seguir resignificando la elaboración de narrativas corales y trabajo de memoria, dando continuidad con las jóvenes y la niñez. Desde estos relatos compartidos en los mimbres de las agendas de las políticas de igualdad, sus empoderamientos crecen con más fuerza, tomando su agencia en las plataformas de exigencia de derechos, como se observa en las plataformas de la LEYDEM, que emergen y fortalecen su propio discurso. Esta implicación con la ruptura de silencios y silenciamientos da pleno sentido al cuidado del tratamiento pedagógico que planteamos, de modo que su carácter emancipatorio conlleve, en la línea de Tuhiwai (2017), un ejercicio decolonial sostenido y real. Se trata de favorecer la emergencia de su sentir y atender sus sentidos, acompañando su lugar de enunciación en un espacio confiado y cómplice.

En esta dirección, las elaboraciones compartidas en los talleres de la línea programática «Niñez con derechos-Mujeres transformándose», siguiendo la orientación planteada por Collins (1997), son tanto fines como mediaciones estratégicas para nutrir los procesos de resistencia y fortalecer la acción conjunta frente a las luchas que significan desanudar los hilos de la opresión sexista, racista y clasista que limitan las vidas de las niñas y mujeres de los pueblos originarios mayas. Es en esta dinámica donde entendemos el valor de este ejercicio pedagógico como ejercicio ético con el que devolver el poder de la palabra y dar un lugar a su enunciación, siguiendo la propuesta de Ribeiro (2020). Con esta orientación, y tomando en cuenta la filosofía de cuidar que propone Comins (2009), planteamos este ejercicio ético

comprometido con una mirada crítica y creativa con la que hacer posible el compromiso de una pedagogía (hooks, 2021a), a fin de favorecer el desarrollo de procesos dialógicos incluyentes y plurales, y así llenar de sentido el potencial democratizador de una radical igualdad (Butler, 2021).

Se trata de seguir la línea planteada en la Declaración de Mujeres Indígenas del Mundo en Beijing (1995),⁹ en la que se apela al reconocimiento de sus derechos dentro del marco de los derechos de su territorio a ser cuidados e impidiendo las prácticas colonizadoras que destruyen y atentan la sostenibilidad de la vida. Este trabajo pone en valor su memoria, saberes y experiencias fortaleciendo con ellas las relaciones de cuidado que necesitamos, tal y como lo plantean Haraway y Segarra (2020, p. 38). En este marco y con este proceso, como plantea Renau (2009), el ejercicio formativo coeducativo que situamos en esta reflexión adquiere todo su sentido. En la tradición de la pedagogía crítica que mira la construcción de comunidad (hooks, 2024), es fundamental atender al giro decolonial (Vitón, 2021) y cuidar, en su sentido político democratizador, el desarrollo de una agencia feminista (Langle 2018, p. 35) desde la que situar la experiencia de mujeres creando comunidad (Paredes y Comunidad Mujeres Creando Comunidad, 2010).

Este enfoque posibilita la creación de formas relacionales dinamizadoras de la horizontalidad en una auténtica ecología de saberes, desarrolla la cultura de buenos tratos y resignifica una educación de la paz.¹⁰ Así, los contextos situados expuestos a los mandatos patriarcales fortalecidos por las lógicas capitalistas neoliberales (Federici, 2022), junto con el proceso pedagógico y sus anclajes de fundamentación, se plantean como una fuerza transformadora al superar tendencias de los modelos competitivos e individualistas que niegan, limitan e impiden vivir liberando expresiones que lastiman a comunidades y personas (García Nemocón, Montarano y Ocaña Muñoz, 2021). En este complejo ejercicio emancipatorio es necesario considerar que el desarro-

9. Declaración de las Mujeres Indígenas del Mundo en Beijing. Foro de las ONG, IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, Beijing, China (07/09/1995).

10. Tomando como referencia los documentos de la ONU y enmarcándolo en los ODS de la Agenda 2030, se propone abordar la política de los cuidados desde una perspectiva democratizadora en los territorios educativos, considerando su contexto de múltiples violencias (Renau, 2009).

llo de marcos propuestos, como el de habilidades para la vida,¹¹ ligados al desarrollo de una ciudadanía crítica y recreativa (Vitón, 2022), permite fortalecer los vínculos de sororidad (Lagarde, 1996)¹² y potenciar la dinámica cotidiana en la que, como señala Luke (1999), la pedagogía adquiere significación como lugar de pensamiento y acción en una praxis de transformación resonante (Jover, Gijón y Vitón, 2025).

Por otro lado, este ejercicio dispuesto en un espacio seguro y anclado en dar vida a una experiencia dialógica sobre el eje de una reflexividad de nuestras existencias permite profundizar en las necesidades y sentires, revitalizando el sentido y el cuidado de compartir y recuperando la seguridad y confianza frente a la amenazante realidad de las violencias del sistema patriarcal. Al mismo tiempo, este compartir hace realidad el tan deseado diálogo intergeneracional. Juntas, en la diversidad de espacios de incidencia, se fortalece una lectura de sus prácticas ancestrales amenazadas de pérdida y la recuperación de la espiritualidad maya como marco de orientación en el desarrollo de los feminismos comunitarios (Paredes y Comunidad Mujeres Creando Comunidad, 2010). Además, se propician necesarios intercambios identitarios y, desde una lectura feminista, se fortalece la crítica decolonial desde dentro y desde abajo de las prácticas y experiencias situadas en la escuela, la municipalidad, las asociaciones y diferentes espacios sociales e institucionales, donde son fundamentales los apoyos en la red digital en nuestra línea programática coeducativa de niñez con derechos.

De esta manera se subraya la importancia del fortalecimiento comunitario en red. Este flujo dialógico da lugar a dinámicas formativas críticas y estratégicas para la incidencia política en las agendas públicas locales, incluyendo las alcaldías indígenas y su articulación global. Como punto prioritario, se tiene el revalorizar los saberes ancestrales y expresarlos en diferentes formatos y soportes, y con la participación de distintos agentes de la co-

11. En la línea de lo que plantea la OMS (1999, citado en UNICEF 2017), que Pedroza Flores (2020) trata como habilidades blandas y UNESCO 2015 refiere como competencias transferibles (UNESCO, 2015, p. 49).

12. En esta dinámica tienen sentido las elaboraciones y procesos de evolución de la construcción colectiva de memoria histórica, como es el caso de la Comunidad de la Esperanza en Guatemala, en los que cabe dar significaciones relevantes al acompañamiento pedagógico en la dinámica *emic-etic*.

munidad. En este contexto, los procesos pedagógicos –a través de la elaboración de relatorías de vida y su tratamiento narrativo coral– han supuesto y están suponiendo una línea de trabajo comprometida con los grupos de mujeres en los territorios, desde los que la recuperación de memoria y su clave de vida nutren la resistencia frente a las diferentes violencias que entrecruzan sus vidas. Este ejercicio pedagógico, como plantea (Walsh, 2013), supone una biopraxis política, dada su significatividad para fortalecer las resistencias y compromisos cívico-políticos de denuncia y propuesta. En esta dinámica, y siguiendo la dirección de Maturana (Ballester y Colom, 2017), se concreta una razón para la dialógica educativa transformadora. En este sentido, y en línea con Comins (2009), enmarcamos la proyección de este trabajo con la niñez vulnerable situada en medio de diferentes violencias que atentan su vida y sus existencias debido a las prácticas colonizadoras hegemónicas.

Ante esta realidad amenazante, este proceso, dado su enfoque metodológico y su enmarque conceptual, fortalece sentidos educativos emancipatorios y resignifica, en las acciones de acompañamiento pedagógico, las resistencias de las mujeres mayas en sus luchas por una vida de la que hacen memoria. Con ella, se vitalizan los recorridos que han dado alcance a su marco de derechos y en él se potencian las acciones estratégicas para sostener cuidados de las formas de vida, dados los intereses de un capitalismo depredador. Entendemos que desde este mirar cuidadoso, que vela por apoyar su memoria y resistencia como legado para jóvenes y niñas, es posible hacer frente a la matriz de opresiones y generar una matriz de vida. Se trata de dinamizar en ellas una cultura de buenos tratos, desarrollando la capacidad crítica transformadora, como plantea Celigueta Comerma y Solé Blanch (2014, p. 48), y así, en medio de un complejo entramado de violencias, se crea el lugar donde enunciar otras formas y recrear, como niñez, las experiencias de expresar el saber y la experiencia, construyendo otro proyecto de vida.

Enfoque metodológico del proceso formativo transformador. Sentido del proceso pedagógico emancipatorio y significaciones del ejercicio narrativo

Tomando en cuenta, por un lado, la propuesta de una pedagogía decolonial prospectiva (Palermo, 2014) –que recontextualiza el quehacer educativo de hacer comunidad con responsabilidad local–, y, por otro lado, el enfoque metodológico de Tuhiwai (2017), nos situamos en lo que supone la recreación reflexiva del ejercicio pedagógico para tratar de concretar, en el marco glocal –como marco educativo en el territorio donde hacer fluir la construcción de comunidad local como comunidad educativa–, un proceso formativo transformador situado. En este proceso, se busca favorecer tareas de acompañamiento con intención de desarrollar transformaciones que impulsen el horizonte inclusivo, repensar los criterios de equidad y profundizar en la participación de calidad, ampliando la pluralidad, al apoyar:

- La emergencia del potencial de saberes con relación a las visiones y expresiones de la vida para, con su cuidado, dar sentido a un proceso dialógico que, como proceso transformador, dinamice el compromiso intergeneracional coeducativo.
- La elaboración de narrativas y el fortalecimiento de la pluralidad de miradas con las que apropiar la complejidad educativa que nos teje. En esta conciencia situada, generar compromiso activo desde la experiencia de los encuentros de elaboración de la memoria coral y fortalecer los espacios de enunciación como mujeres mayas.

El fundamento de este enfoque metodológico, y sobre el hilo de una investigación acción participativa colaborativa, la construcción del espacio de diálogo se organiza para vitalizar su dinamicidad con la corresponsabilidad compartida del grupo participante. Se identifica un grupo animador y motor que va fortaleciendo el trabajo de relatar la vida y los encuentros potenciando una reflexividad sociohistórica. De esta manera, en el desarrollo de una investigación emancipatoria (Walmsley,

2008),¹³ se trata de favorecer el cuidado de sororidades (Lagarde, 1996) y contribuir a potenciar, desde la emocionalidad (Langle, 2018), su agencia. Como mujeres y jóvenes participantes en el proceso, se sienten en transformación y transforman sus participaciones en los espacios donde inciden, tanto en organizaciones como en instituciones comunitarias. De esta manera, la experiencia narrativa como experiencia educativa, apoyando la construcción de una memoria coral, ha dado sentido a concretar un proceso pedagógico como espacio para una praxis feminista reflexiva en acción, así como los ejercicios dialógicos con otras como auténticos momentos de encuentros transformadores y de resignificación de empoderamientos.

En este sentido, y como plantea Tuhiwai (2017), este tipo de trayectoria metodológica fortalece la dinámica decolonial, potencia las miradas de sus pertenencias identitarias culturales y revaloriza la cosmovisión maya en sus vidas, teniendo como eje referencial el calendario solar y lunar con sus atribuciones y significaciones. En esta misma dinámica metodológica, actualmente se fomenta la lectura y el diálogo con la niñez de diferentes comunidades, que se potencian en línea programática «Niñez con derechos-Mujeres transformándose» referida anteriormente. Las enunciaciones propias y expresiones colectivas de sus sentires, enunciaciones y acciones colectivas se expresan en diferentes formatos, promoviendo su difusión entre otras comunidades, como en el caso de Vitón (2025). En estas proyecciones, se respeta siempre una estructura participativa y se establecen procedimientos para el trabajo colectivo, lo que permite fortalecer una dinámica de aprendizaje comunitario cuidando un ejercicio coeducativo y una expresión coral, como se puede observar en las memorias de actividades.¹⁴

Sin duda, este avance en una línea intergeneracional está significando un importante progreso en esta etapa actual en la que se centran las prioridades. En ella, es igualmente fundamental el cuidado de un acompañamiento pedagógico que atienda, de manera especial, la generación y el sostenimiento de un espacio

13. Deciden y cogestionan el proceso en el que la investigadora «de fuera» es un apoyo para facilitar la atención a las demandas (Moriña, 2017, p. 23), a fin de favorecer el logro propuesto y consensuado.

14. Memorias reseñadas en <https://maizca.org/>

seguro basado en un clima de confianza. En este espacio, la escucha ética resonante (Jover, Gijón y Vitón, 2025) permite elaborar el relato de vida y avanzar en la construcción de la narrativa abierta. Con esta propuesta formativa coeducativa situada, se busca hacer realidad la posibilidad de atender cuidadosamente las prácticas que integran el tratamiento de los bienes comunes de forma sistémica,¹⁵ junto con los buenos tratos relacionales a fin de fortalecer metacompetencias (Reig, 2015) que integran las dimensiones formativas de alcances ético-político y sociales. En este sentido, la propuesta adquiere todo su sentido al incluir a niñas y jóvenes, con sus expresiones y acciones propias, y al considerar sus experiencias de participación en la construcción de lo colectivo comunitario. Con esta integración, se potencia su agencia y se fortalece su resistencia frente a la tensión entre los retrocesos y avances democratizadores del momento que nos habita.

Por otro lado, esta articulación revitaliza las significaciones del ejercicio de una pedagogía crítica feminista, en línea con las aportaciones de bell hooks (2024), en el marco de los desarrollos vitales de una niñez inmersa en una creciente complejidad digital, cuyo contexto de globalización nos obliga a reflexionar sobre el acto educativo como un potencial acto transformador comprometido en su ejercicio resonante (Rosa, 2019). Este enfoque atiende tanto a las líneas propuestas por la OMS (2021) como por UNICEF (2017) y hace posible la esperanza, en la más genuina tradición freiriana (Freire, 1992), a fin de democratizar las relaciones atravesadas por las inequidades género, etnia y clase que nutren la matriz de opresiones en la dinámica capitalista neoliberal (Federici, 2022).

Sobre estos sensores vulnerables se fortalece la tensión creativa que concretan las dinámicas de construcción de la memoria a través de narrativas corales y su efecto dialógico intergeneracional, como ocurre en el programa de UPAVIM entre el grupo motor de jóvenes lideresas, y del compromiso de niñez con derechos dando respaldo y apoyo (Vitón, 2025). Este proceso hace posible desplazar una matriz de opresiones por una matriz de

15. Incluyendo la ampliación de derechos y tomando como sujetos de derechos los bienes vivos, ríos, cerros, pinedas, que recrean entornos de vida compartida en la interdependencia.

vidas enunciadas. En estos entrelazamientos, se desarrollan los fortalecimientos colectivos y la organización intercomunitaria, apoyada en las potencialidades comunicativas de la red digital y de los medios de radio. Allí visibilizamos los lugares de creación y enunciación con niñas y jóvenes, a través de foros y de la elaboración de nuestras libretas violetas (Vitón, 2025), inspiradas en el texto de Marcela Lagarde (2001) y apoyadas en las disposiciones de la comunidad en red (Pedroza Flores, 2020). Se trata de una dinamización de los sentidos de las resistencias y de las significaciones, recogiendo legados y reflexionando sobre formas de cuidado de la autoestima, la autonomía relacional y la educación en asertividad como posturas de vida saludable.

Es, por tanto, este enfoque metodológico, con su sentido más profundamente educativo, con el que tratamos de hacer una práctica de reexistencia (Albán Achinte, 2017) al orientar la comprensión de la diversidad sin discriminaciones, liberando expresiones y creando cuidadosos espacios donde crear un lugar, un mirar otro, y hacer posible la emergencia de las voces silenciadas. Con estas participaciones y el buen trato a reflexividad creativa, se movilizan saberes de las vidas en los territorios (García Nemocón, Montarano y Ocaña Muñoz, 2021) y se llena de sentido su memoria para un sostén del proyecto político decolonial situado en la democratización sus praxis compartidas con otras.

Análisis de la experiencia de educativa. Ejercicios formativos configuradores del proceso

Dado el proceso de acompañamiento pedagógico desde el que se enfoca esta conjunción de elaboraciones y encuentros dialógicos, podemos identificar, sobre este eje de reflexividad narrativa y elaboraciones corales, una experiencia de emergencias y praxis transformadoras en relación con:

- Fortalecer un aprendizaje en la ecología de saberes y compromiso comunitario donde apoyar y orientar los procesos colaborativos y el cultivo de la corresponsabilidad.
- Contribuir al cuidado de resistencias colectivas potenciando competencias sociocognitivas y habilidades socioemocionales resilientes (Cárdenas, 2016).

- Potenciar un sistema de trabajo democratizador con los enfoques de investigación participativa (Balcazar, 2003), en relación con la práctica educativa de la cotidianidad (Giroux, 2019), recreando dispositivos para favorecer inclusiones con equidad desde una perspectiva de género frente a las asimetrías existentes.

En este marco, la experiencia educativa favorece la dinamización de una indagación dialógica que profundiza en el desarrollo de conocimientos colectivos y, con ello, da apoyo a sus empoderamientos, en la línea que nos apunta Tuhiwai (2017). Desde esta perspectiva, la experiencia educativa, que incluye la tarea investigadora como una realización colectiva en un diálogo democratizador de reciprocidades, permite recuperar el sentido de las formas de cosmovisión maya. Por otro lado, la elaboración de los relatos potencia resignificaciones y reorienta esfuerzos para, frente a otras prácticas colonizadoras, vivir actividades:

1. Críticas-propositivas de carácter integral de la vida glocal comunitaria, dados los accesos a las redes de información.
2. Activas-reflexivas, con formas de pensar y pensarnos como transformadoras de un proceso político-ético, vinculando la educación –en línea con Walsh (2013)– como una biopraxis de transformación, leyendo de otros modos relacionales el pensar, vivir y actuar.

Estos puntos dan razón y sentido a una continua actividad educativa crítica-reflexiva con las inequidades construidas y con decididas acciones de sostenibilidad para ampliar un desarrollo humano cuidadoso de sus entornos vivos. Por otro lado, resignifican las praxis pedagógicas feministas que potencian:

- Las búsquedas compartidas que hacen sostenible la diversidad de la vida de todas las culturas y personas en un fortalecimiento de procesos dialógicos emancipatorios.
- La auténtica atención al cuidado de los bienes comunes y la afirmación de identidades diversas en el continuo devenir de una dialógica de conocimientos, saberes y prácticas.
- La elaboración y construcción de una narrativa que nutre una pedagogía en la que la cotidianidad resuena como práctica crí-

tica con la que ir haciendo política de la vida cotidiana como resistencia a un modo de hacer mundo y tejer igualdad en la rica diversidad de saberes y conocimientos de las mujeres mayas, alineadas con los nuevos valores situados por Aragón (2022).

Tomando en cuenta el fortalecimiento comunitario como intencionalidad de esta dinámica coeducativa, destacamos como aspectos importantes de esta experiencia narrativa la creación de una conjugación de un sentido de pertenencia al:

1. Formar proceso y formarnos en él. Se ha ido dando tiempo para conversar la experiencia y procesar en torno a ella pensamiento, al mismo tiempo que discutir las tramas socioculturales donde participamos y nos comprometemos como sujetas políticas.
2. Articularnos en un proyecto común colectivo, configurando corresponsabilidades propias y compartidas en las tareas del quehacer político que liga la formación y la acción para el cambio, vinculadas al desarrollo con identidad, concretando acciones con la LEYDEM desde la memoria, en la agenda de igualdad y la transformación de inequidades.
3. Afianzar las interrelaciones entre las acciones de presión e incidencia política para los cambios estructurales, y aquellas de carácter institucional operativo en los que concretar estrategias de avances con las jóvenes y niñas, asegurando su pertinencia pedagógica.

En esta dirección, y de acuerdo con el eje de esta experiencia reflexiva y recreativa, se ha generado la atención a:

1. La **articulación** entre la **conciencia** de la realidad de vida conformada por una estructura de desigualdades y violencias múltiples y el **compromiso** del colectivo de contribuir a su cambio, situándose en el marco socio histórico desde su presente.
2. Una **escucha ética cuidadosa** con la que ir profundizando en la realidad vivida –desde dentro de la gestación de la historia como colectivo– construida con las historias personales entrelazadas a fin de fortalecer, desde la vida comunitaria y

los lugares de enunciación, la agencia como mujeres mayas portadoras de su legado.

3. Entender el **ritmo de apropiación del colectivo** en la generación de su propio relato y compromiso participativo.

De acuerdo con estos puntos del análisis del proceso, y como discusión de avances y prospectivas, consideramos que, de acuerdo al sostén reflexivo de este proceso, se debe dar continuidad a la dinámica de visibilizar los legados de los saberes de las mujeres, comprometiendo la mejora de sus vidas y la preservación de sus legados históricos. Esto debe hacerse, lejos de aplicaciones pragmatistas e instrumentalizadas con lenguajes exógenos, enfocándose en sus logros como mujeres con agencia y memoria del saber comunitario. Además, se debe cuidar el proceso de atención a la niñez y el desarrollo de su agencia.

En este trenzado, la pretendida dimensión transformadora del proceso exige una continua interacción con las jóvenes articuladas en el espacio de UPAVIM (Mujeres Unidas para Vivir Mejor), buscando oportunidades para indagar reflexivamente en la experiencia (intrapersonal, interpersonal y grupal) y articular significaciones entre el proyecto personal y el colectivo solidario.¹⁶ Esto se realiza en una interactividad compleja en las disposiciones digitales, como plantean Loveless y Williamson (2017), acompañada de sus iniciativas para las propuestas de LEYDEM como jóvenes, dentro del proceso actual de tercera lectura para su aprobación como ley. Esta dinámica también aprovecha para potenciar su desarrollo como lideresas. Este acompañamiento supone comprender el entrettejido de interacciones en la realidad histórica que nos habita, marcada por inequidades y crecientes complejidades, para atender las propuestas de las mujeres y fortalecer su desarrollo con identidad. Se trata de empoderar sus capacidades de participación al potenciar dinámicas relacionales basadas en la confianza, la comprensión y el compromiso con las que afrontar el desafío de las violencias.

16. Es fundamental fomentar una cultura de solidaridad que fortalezca los lazos colaborativos, donde la cooperación se practique desde una lógica de simetría. Esto nos permite educarnos en una percepción de sinergias y reforzar el compromiso de construir una comunidad educativa que, como espacio glocal, impulse la formación de una ciudadanía democratizadora.

En este marco, el relato de las vidas hechas historias de recorridos y transformaciones favorece, en el encuentro dialógico, el tiempo y el espacio para potenciar, en un formato conversacional, la capacidad crítica transformadora. Esto nos recuerda a Celigueta Comerma y Solé Blanch (2014, p. 48) al resignificar sus experiencias, nombrarlas y configurar un sentir colectivo compartido. Un sentir con el que experimentan sentidos y significados resonantes relacionados con la enunciación de las luchas de las diferentes comunidades mayas en resistencia en sus territorios, frente a las dinámicas depredadoras de un capitalismo que desplaza las formas y tratamientos del cuidado ancestral de las poblaciones originarias.

Por otro lado, el trabajo del fortalecimiento colectivo, que se ha tratado de activar creativamente y convertir en un aprendizaje crítico a través del análisis interseccional (Cubillos Almendra, 2015) e inclusivo,¹⁷ ha permitido, en una línea feminista como plantea hooks (2021b, p. 37), concretar una mirada holística contextualizada. Esta mirada contribuye a la liberación de trabas que dificultan romper los silenciamientos y desarrollar realizaciones expresivas que vitalizan formas de reexistir, fortaleciendo la conciencia de las mujeres como sujetas políticas con mirada propia. En esta dinámica reflexiva, y dando sostén a esta línea de trabajo crítica, se fortalecen estos procesos colectivos en comunidades que resignifican sus saberes, experiencias y prácticas, e inciden en las agendas locales con voces de mujeres mayas (Vitón, 2018). A través de sus demandas y denuncias, se fortalece la exigencia de formas de desarrollo en igualdad, democratizando recursos y oportunidades para una vida libre de exclusiones, marginaciones y discriminaciones, todo ello desde el reconocimiento de los legados culturales.

Conclusiones y prospectiva de avance

Como parte del fortalecimiento de los derechos específicos de las mujeres mayas, así como de su reconocimiento y la revalorización de sus luchas por alcanzarlos, nos comprometemos a

17. Lo que Paavola y Hakkarainen (2004) denominan aprendizaje triológico, distinguiéndolo del aprendizaje monológico y dialógico y que, para ellos, distinguen metafóricamente el tránsito de esta evolución.

preservar la memoria de su legado del siglo xx y el primer cuarto del siglo xxi. Esta tarea de acompañamiento cuidadoso nos vincula con las generaciones que heredan este legado. Entendemos que hacerlo con un compromiso reflexivo y responsable implica poner a prueba una escucha ética resonante con la que nutrir la viva resistencia en una trama de voces que siguen interrumpiendo silencios y fortaleciendo los lugares de enunciación (Jover, Gijón y Vitón, 2025).

Es así como, desde lo desarrollado con las narrativas corales y la construcción de memoria del legado de las abuelas, damos continuidad a una dialógica viva con niñas y jóvenes que en sus comunidades articulan la expresión de sus demandas con diferentes lenguajes y elaboran sus narrativas con diferentes expresiones. En este pensarnos juntas (Kalantzis y Cope, 2018), los encuentros pedagógicos, como encuentros transformadores, van posibilitando:

- Profundizar en las múltiples desigualdades mediante una lectura crítico-reflexiva desde la que recrear espacios de vida compartida, potenciando interactividades de un vivir-bien sistémico, tal como orientan las praxis inspiradas en el ecofeminismo crítico decolonial.
- Fortalecer los procesos formativos y los tratamientos coeducativos en una cultura de los buenos tratos, cuidando los tratamientos relacionales inclusivos y dando sentido a la unidad en la diversidad, fomentando una participación en igualdad con pertinencia sociocultural, concretando materiales en las claves que reflexiona (Ortiz, 2017).

En estos dos puntos gravita la tensión creativa que dinamiza los procesos formativos, en los que se debe dar tratamiento a:

1. La expresión de sus vidas, rompiendo silencios, lo que permite que emerjan con su palabra colectiva sus procesos de resistencia, relatando la formación de sus subjetividades críticas como mujeres originarias que superan exclusiones dentro de un sistema racista y patriarcal.
2. La elaboración de un relato coral que articule sus voces y visibilice sus legados y avances, potenciando, tanto desde su agencia individual como colectiva, los espacios políticos en

los que inciden como expresión de sus vidas, dando voz al relato de recorridos, cambios y compromisos desde una mirada interseccional.

En estos desarrollos y procesos, los encuentros narrativos con mujeres están revitalizando la conciencia crítica sobre los legados de resistencia y la importancia de releer juntas su memoria. Para las más jóvenes, esto resignifica el sentido de las luchas feministas en sus experiencias vitales. Para todas, los talleres intergeneracionales implican resignificar sus experiencias desde una mirada interseccional y fortalecer los compromisos compartidos de resistencia contra los patriarcados, entrelazados con una dinámica neoliberal capitalista que dificulta sus vidas y las existencias socio-comunitarias.

Referencias

Bibliografía

- Albán Achinte, A. (2017). *Prácticas creativas de re-existencia*. Ediciones del Signo.
- Alcoff, L. (2017). Uma epistemologia para a próxima revolução. *Sociedade e Estado*, 31(1), 129-143.
- Aragón, V. (2022). *Ecofeminismo y decrecimiento*. Catarata.
- Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos humanidades*, 4(7/8), 59-77.
- Ballester, Ll. y Colom, A. J. (2017). *Epistemologías de la complejidad y educación*. Octaedro.
- Butler, J. (2021). *La fuerza de la no violencia*. Paidós.
- Cárdenas, S. (2016). La movilización social por la educación –MSE– y la construcción de los proyectos educativos pedagógicos alternativos –Pepas–. En L. L. Cendales, R. Mejía y J. Muñoz (comps. y eds.), *Pedagogías y metodologías de la educación popular: "Se hace camino al andar"* (pp. 185-208). Ediciones Desde Abajo.
- Celigueta Comerma, G. y Solé Blanch, J. (2014). *Etnografía para educadores*. UOC.
- CEPAL (2004). *Consenso de México, Novena Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe*. CEPAL.

- CEPAL (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina: Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Ford Foundation.
- Collins, P. H. (1997). Comentário sobre o artigo de Hekman "Truth and Method: Feminist Standpoint Theory Revisited": Onde está o poder? *Signs*, 22(2), 375-381.
- Comins, I. (2009). *Filosofía del cuidar: Una propuesta coeducativa para la paz*. Icaria.
- Cubillos Almendra, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. Oxímora. *Revista Internacional de Ética y Política*, 7, 119-137.
- Fantoni, J. (2016). *La ecología de la acción: Conflicto y responsabilidad. Los desafíos del modelo de globalización*. Congrès Mondial pour la Pensée Complexe.
- Federici, S. (2020). *Reencantar el mundo: El feminismo y la política de los comunes*. Traficantes de Sueños.
- Federici, S. (2002). *Ir más allá de la piel: Repensar, rehacer, reinventar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo*. Traficantes de Sueños.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2003). *Pedagogía de la praxis*. Diálogos L'Ullal.
- García Nemocón, M. E., Montanaro, A. M. y Ocaña Muñoz, L. M. (2021). *Ecofeminismos decoloniales: Construir puentes*. Ecologistas en Acción.
- Gargallo Calentani, F. (2014). *Feminismos desde Abya Yala: Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. Corte y Confección.
- Giroux, H. A. (2019). Entrevistado por João França, disponible en <https://lab.cccb.org/es/henry-giroux-defender-que-la-educacion-tiene-que-ser-neutral-es-decir-que-nadie-debe-rendir-cuentas-de-ella/> Última consulta 09/03/2025.
- Haraway, D. y Segarra, M. (2020). *El mundo que necesitamos*. Icaria.
- hooks, b. (2021a). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- hooks, b. (2021b). *El deseo de cambiar: Hombres, masculinidad y amor*. Bellaterra.
- hooks, b. (2024). *Enseñar comunidad: Una pedagogía de la esperanza*. Bellaterra.
- INE (2016). *Encuesta Nacional de Condiciones de Vida 2014*. Instituto Nacional de Estadística.
- INE (2018). *Estadísticas de violencia en contra de la mujer 2017*. Instituto Nacional de Estadística.

- Jover, G., Gijón, M. y Vitón, M. J. (2025). Las transformaciones educativas en perspectiva política y social. En C. Naval Durán y A. Bernal Martínez de Soria (eds.), *La educación transformadora, luces y sombras* (pp. 95-130). Eunsa. Ediciones Universidad de Navarra.
- Kalantzis, M. y Cope, B. (2018). *Nuevo aprendizaje: Elementos de una ciencia de la educación*. Octaedro.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: Desarrollo humano y democracia*. Horas y Horas.
- Lagarde, M. (2001). *Claves feministas. Para la autoestima de las mujeres*. Horas y Horas.
- Langle de Paz, T. (2018). *La urgencia de vivir: Teoría feminista de las emociones*. Anthropos.
- Loveless, A. y Williamson, B. (2017). *Nuevas identidades del aprendizaje en la era digital*. Narcea.
- Luke, C. (1999). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Morata.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida*. Narcea.
- Moya, P. M. y Larkin, L. (2022). The decolonial virtues of ethnospectulative fiction. En J. Brant, E. Brooks & M. Lamb (eds.), *Cultivating Virtue in the University* (pp. 226-250). Oxford Press.
- Naciones Unidas. (2007). *Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas*. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- OMS (Organización Mundial de la Salud) (2021). *Plan de Acción Integral sobre Salud Mental 2013 – 2030*. Organización Mundial de la Salud.
- ONU (2017). *Reporte Anual 2017*. ONU Mujeres Guatemala. Recuperado de <https://lac.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2018/8/reportes-anuales-onu-mujeres-guatemala-2017>
- Ortiz, A. (2017). *Decolonizar la educación: Pedagogía, currículo y didáctica decoloniales*. Academia Española.
- Paavola, S. y Hakkarainen, K. (18-21 de junio de 2004). *Triological processes of mediation through conceptual artefacts*. Scandinavian Summer Cruise at the Baltic Sea (theme: Motivation, Learning and Knowledge Building in the 21st Century). Karoliniska Institutet, EARLI SIG Higher Education y IKIT.
- Palermo, Z. (2014). *Para una Pedagogía decolonial*. Del Signo.
- Paredes, J. y Comunidad Mujeres Creando Comunidad (2010). *Hilando fino desde el feminismo comunitario*. Cooperativa El Rebozo.
- Pedroza Flores, R. (2020). *Investigación-acción de la ecología del aprendizaje: Educación expandida – atmósferas ubicuas*. UAEM-Octaedro.

- PNUD (2016). *Informe sobre Desarrollo Humano 2016*. Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://www.undp.org/es/publicaciones/informe-sobre-desarrollo-humano-2016>
- Reig, D. (2015). Jóvenes de un nuevo mundo: Cambios cognitivos, sociales, en valores de una generación conectada. *Revista de Estudios de Juventud*, 108, 21-32.
- Renau, D. (2009). *La voz pública de las mujeres: Contra la "naturalidad" de la violencia, feminizar la política*. Icaria.
- Ribeiro, D. (2020). *Lugar de enunciación: Feminismos plurales*. Ediciones Ambulantes.
- Rosa, H. (2019). *Resonancia*. Katz.
- Tuhiwai, L. (2017). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Txalaparta.
- UNESCO (2014). *Shaping the future we want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). Final report*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230302_sp
- UNESCO (2015). *Replantear la educación*. UNESCO.
- UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- UNESCO (2020a). *La educación en un mundo tras la COVID: Nueve ideas para la acción pública*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa
- UNESCO (2020b). *Educación para el desarrollo sostenible: Hoja de ruta*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896>
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- UNICEF (2017). *Habilidades para la vida. Herramientas para el Buen Trato y la Prevención de la Violencia*. UNICEF.
- Vitón, M. J. (2018). Propuesta pedagógica de género y perspectiva intercultural para el avance de procesos coeducativos democratizadores y paritarios. Los casos de Bolivia y Guatemala. En M. Pajarín, A. Pérez y B. Leyra (eds.), *Serie Género y Desarrollo 1: Experiencias de empoderamiento como estrategia de desarrollo para la igualdad* (pp.43-51). Universidad Complutense de Madrid.
- Vitón, M. J. (2019). Reflexiones pedagógicas imprescindibles y el quehacer educativo transformador frente a los Objetivos de Sostenibilidad 2030. En M. Alfaro, S. Arias y A. Gamba (eds.), *Agenda 2030: Claves para la transformación sostenible* (pp. 217-235). Catarata.

- Vitón, M. J. (2021). Valor del cuidado pedagógico en la construcción de valores democratizadores. En P. Muñoz Sánchez (coord.), *La complejidad en la enseñanza de valores: Formación permanente, colaboración y autorreflexión para una transformación social* (pp. 39-45). Dykinson.
- Vitón, M. J. (2022). Legado y vigencia del pensamiento pedagógico de Paolo Freire para los compromisos de la tarea educativa del siglo XXI. *Saber & Educar*, 31(2), 1-11. <https://doi.org/10.25767/se.v30i2.29339>
- Vitón, M. J. (27 de enero de 2025). Niñez con derechos. Hablamos con Blanca y Alejandra de UPAVIM. En *Radio Enlace* [Podcast]. Ivoox. <https://go.ivoox.com/rf/138713759>
- Walmsley, J. (2008). Normalización, investigación emancipadora e investigación inclusiva en el ámbito de la discapacidad intelectual. En L. Barton (comp.), *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 359-380). Morata.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala.

Legislación

- Congreso de la República de Guatemala (2003). Decreto Ley 27-2003, de 18 de julio, de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia. CCLXXII-13-1.
- Congreso de la República de Guatemala (2005). Decreto 52-2005, Ley Marco de los Acuerdos de Paz.
- Congreso de la República de Guatemala (2018). Iniciativa 5452, Ley de Desarrollo Económico de las Mujeres (LEYDEM).
- Gobierno de la República de Guatemala (1999). Acuerdo Gubernativo núm. 525-99, de 1 de julio, Comisión Nacional Permanente sobre Derechos de la Mujer Indígena -SAQB'ICHIL- COPMAGUA-.
- Secretaría Presidencial de la Mujer (2008). Política Nacional de Promoción y Desarrollo Integral de las Mujeres y Plan de Equidad de Oportunidades 2008-2023. Gobierno de la República de Guatemala.