



ARTICULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 28, n.º 100, 2023, e7535257
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Descolonización de la educación en Latinoamérica. Una revisión sistemática de las tendencias investigativas en la actualidad

Decolonization of education in Latin America. A systematic review of current research trends

Ricardo LINDQUIST SÁNCHEZ

<https://orcid.org/0000-0002-6034-1080>

rlindquist@uabc.edu.mx

Universidad Autónoma de Baja California, México

Rodolfo GARCÍA GALVÁN

<https://orcid.org/0000-0003-1931-618X>

rodocec@yahoo.com.mx

Universidad Autónoma de Baja California, México

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.7535257>

RESUMEN

El propósito de este estudio es caracterizar las tendencias investigativas sobre descolonización educativa en Latinoamérica, durante el periodo 2010-2020. Con relación a la metodología, se partió de una revisión sistemática de la literatura en distintas bases académicas y motores de búsqueda. En total, se analizaron 176 artículos publicados en la última década. Los resultados demuestran que las tendencias de investigación más consolidadas se relacionan con los binomios enseñanza-descolonización, pueblos indígenas e interculturalidad, así como con la discusión epistemológica. Por su parte, la descolonización del arte, la descolonización curricular, la formación docente, el feminismo, y el vínculo entre descolonización y discapacidad representan agendas investigativas emergentes.

Palabras clave: educación; descolonización; Latinoamérica.

ABSTRACT

The aim of this study is to characterize the research trends on educational decolonization in Latin America, during the period 2010-2020. Regarding the methodology, it was based on a systematic review of the literature in different academic bases and search engines. In total, 176 articles published in the last decade were analyzed. The results show that the most consolidated research trends are related to the teaching-decolonization binomials, indigenous peoples and interculturality, as well as to the epistemological discussion. On the other hand, art decolonization, curricular decolonization, teacher training, feminism, and the link between decolonization and disability represent emerging research agendas.

Keywords: education; decolonization; Latin America

Recibido: 21-04-2022 • Aceptado: 01-09-2022



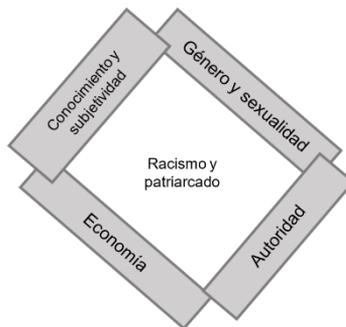
1. UNA BREVE REFLEXIÓN SOBRE LO DESCOLONIZADOR

Es difícil que una definición condense la historia y las demandas que configuran la descolonización. Sin embargo, consideramos que no se descuidan sus atributos sustantivos si se le caracteriza como un proceso que busca desmontar y trascender las estructuras colonizadoras. Decimos *proceso* porque puede discutirse si la descolonización es un movimiento o una teoría, y nosotros asumimos que tiene algo de ambas. Es ciertamente un movimiento, cuyo origen se remonta a la primera resistencia frente a las acciones colonizadoras, pero es también un dispositivo teórico que permite visibilizar las expresiones de la colonialidad. Por esta razón, nos parece pertinente hablar de la descolonización como un fenómeno dinámico, arraigado al devenir de la historia, en el que teoría y práctica conforman una praxis transformativa.

No son pocos los autores que han intentado resolver la dicotomía entre lo teórico y lo práctico distinguiendo la *colonización* de la *colonialidad*. Esta distinción produjo la emergencia de categorías adjetivas como lo *descolonizador* y lo *decolonial*. En términos generales, se advierte que la descolonización alude a los procesos que buscan “dar fin a una situación colonial de un territorio habitado por pueblos y naciones sometidas” (Choque, 2019: 37). Lo decolonial, por su parte, comprende una superación de la “estructura de poder que produce discriminaciones sociales, raciales, étnicas y antropológicas” (Quijano, 1992: 12). De seguir estas definiciones, podríamos asumir que la colonización implica la dominación objetiva-física de un colectivo, mientras que la colonialidad conlleva, además, el sometimiento subjetivo del mismo.

A pesar de lo anterior, no sería preciso señalar que colonización y colonialidad son procesos mutuamente excluyentes, sino que forman parte de un mismo entramado de dominación. Un ejemplo se constata en la matriz colonial del poder, bosquejada por Mignolo (2008). Esta matriz, como se observa en la figura 1, agrupa cuatro dimensiones que, en su interconexión, enmarcan “los dos polos o pilares que sostienen la enunciación [colonial]”: el racismo y el patriarcado” (Mignolo, 2008: 11).

Figura 1. La matriz colonial del poder



Fuente: recuperado de Mignolo (2008).

Así, el poder colonial se instaura como una Gorgona bicéfala que petrifica con una cabeza aquello que se le escapa de la otra. Por un lado, encontramos la cabeza de la violencia física, en auspicio de un aparato normativo diseñado para perpetuar la dominación sobre los individuos (Jaimes-Cienfuegos, Jaimes-García, & Seco, 2021); por el otro, la cabeza de la violencia simbólica, en donde las fábricas de subjetividad moderna —la escuela, entre las principales— construyen los conocimientos que delimitarán los bordes de la *normalidad*, en una sofisticada ortopedia de las subjetividades (Apple, 1996). En ambos casos, la colonización deviene en mecanismos de exclusión, operados mediante el suplicio, el castigo, la disciplina o la prisión (Foucault, 1975).

¹ El corchete contiene una acotación propia.

Aunque aceptamos parcialmente su diagnóstico, no coincidimos con Foucault (1975) cuando sugiere — quizá influenciado por el espejismo de la europeidad— que el suplicio representó una violencia primitiva ejercida sobre el *cuerpo*, pero que ya ha sido superada por una *disciplina* impuesta a la *subjetividad*. Si algo nos demuestra la colonización en América Latina, es que el poder colonial aún ejerce marcas, torturas, suplicios y extinciones sobre los cuerpos. Bastará con recordar la violencia física sistemática ejercida contra las mujeres, los indígenas, los otros raciales y los sujetos sexualmente diversos (Carlos, 2016; Grosfoguel, 2013; Segato, 2016). En este sentido, lo que enfrentamos ahora no es la superación del poder, sino su *sofisticación*.

Volvamos a la matriz colonial de Mignolo (2008). Si se le quisiera contrastar con otra propuesta taxonómica, valdría traer a debate los componentes que, para Castro-Gómez (2007: 79), posibilitan la colonización: 1) la colonialidad del ser; 2) la colonialidad del poder y 3) la colonialidad del saber. Como vemos, la primera distinción entre ambos autores es el tratamiento del poder. Para Mignolo, el poder colonial es una matriz que involucra al menos cuatro aristas; Castro-Gómez, en cambio, sugiere que el poder es solo una dimensión colonial y no su matriz contenedora. Asimismo, trasciende el ámbito político —sin descartarlo— para reconocer que la colonialidad precisa de una *ontología*, y que esta ontología no es un sinónimo estricto del saber, como parece plantearlo Mignolo al agrupar subjetividad y epistemología.

Descolonización educativa

Más allá de las divergencias entre ambas propuestas, nos interesa ahondar en el componente ontológico de la colonización. En el campo de la educación, es común pensar que el acto colonizador se reduce al plano epistemológico de los contenidos. De ser así, la colonización educativa podría trascenderse a partir de una descolonización del currículum, como se ha sugerido en la literatura (Fuenzalida, 2014; Pinto Contreras, 2021; Trapnell, 2008). Desde nuestra perspectiva, los conocimientos representan una sola dimensión de este proceso; sobre todo, considerando que el sistema escolar ejecuta un currículum oculto (Jackson, 1990), que *forma* a partir de prácticas y contenidos que no son visibles en el currículum formal.

En alcance a lo anterior, en un reagenciamiento de Castro-Gómez (2007), sostenemos que el núcleo de la colonización educativa se encuentra en el plano ontológico. La colonización educativa triunfa parcialmente si logra insertar en el estudiante sus contenidos curriculares, pero de forma rotunda si consigue introducir la colonialidad en su *ser*. Para que esto ocurra en el nivel ontológico, es necesaria la conjunción de, al menos, tres dimensiones: la epistemológica, la emotiva y la convivencial.

La *dimensión epistemológica* implica la transferencia bancaria de un currículum oficial con matices eurocéntricos, patriarcales y racistas (Bolla & Rocha, 2020). En última instancia, lo que se transmite no es solo un contenido, sino una cosmovisión y una hermenéutica del mundo. En esta línea, es valioso el aporte de Apple (1996), en tanto que incorpora la noción de *currículum nulo*. Este puede comprenderse como un currículum *ausente*, o bien como aquellos contenidos que no se incluyen en el currículum oficial bajo el pretexto de la extensión —que se descartan para no saturar la malla curricular— y de la pertinencia —que se omiten por no ser útiles en el campo laboral—.

El componente sustancial de la colonización epistemológica no radica, para nosotros, en la transmisión de contenidos, sino en las actitudes frente al aprendizaje. Gracias a la dinámica de competencia e individualismo, de alicientes a los mejores puntuados y de represiones a los 'rezagados', los estudiantes se acercan al conocimiento como una herramienta para imponerse sobre los otros. Esto produce un deterioro en el clima áulico, como veremos en la dimensión convivencial, pero en los casos más graves puede llevar incluso —como se ha visto en los países de mayor rendimiento académico— a la frustración y el suicidio (Guo et al., 2019).

La *dimensión convivencial* refleja la fractura de las relaciones sociales entre los sujetos que conforman el proceso formativo. En un primer nivel, esto es palpable en la relación interpar estudiante-estudiante. Investigaciones realizadas en distintas latitudes (Ayala-Carrillo, 2015; Fernández Cortés, Pericacho Gómez, & Andrés Candelas, 2011; Pacheco-Salazar, 2018; Román & Murillo, 2011) dan cuenta de la intensificación

de la violencia dentro y fuera de las aulas. Por desgracia, esta problemática ha sido principalmente abordada desde el dispositivo analítico del acoso escolar, mejor conocido como *bullying*. El problema central, desde nuestra perspectiva, es que las causas de dicho acoso suelen rastrear en factores individuales (el nivel socioeconómico, el contexto familiar, el desempeño académico), pero se dejan de lado los componentes ideológicos del fenómeno. Nos referimos a la *herida colonial* (Melgarito, 2018; Mignolo, 2007) presente en todos aquellos niños y adolescentes que se convierten en víctimas o victimarios del acoso, tras adoptar el *ethos* moderno que inculca como cuerpo perfecto al hombre (no a la mujer), blanco (no indígena, moreno o mulato), heterosexual (no sexualmente diverso) y de anatomía estético-funcional (delgado, alto y sin ningún tipo de discapacidad).

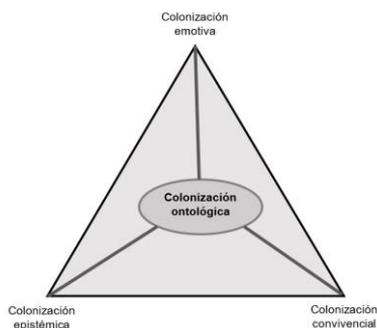
La misma herida colonial se hace presente en la convivencia entre profesores y estudiantes. Indagaciones como las de Eljach (2011) y Gallego et al. (2016), por citar solo algunas, registran la violencia discursiva que ejercen algunos profesores en el aula. No obstante, también existen estudios que reflejan una violencia cada vez más intensa de los estudiantes hacia los docentes, sobre todo en educación secundaria y preparatoria (Foladori & Silva de los Ríos, 2017; Gómez Nashiki, 2014; Morales et al., 2014). Sin demeritar las modalidades de la violencia, sostenemos, nuevamente, que ésta se encuentra ligada a la colonialidad y no a factores circunstanciales. Especialmente, a las condiciones de precarización salarial y saturación laboral cometida contra los docentes (Sánchez-Cerón & Del Sagrario, 2012), así como al esquema tradicionalista y violento bajo el que la mayoría fueron formados.

Finalmente, la *dimensión emocional* expresa la colonización de los afectos en el proceso educativo. Quizá sea más pertinente hablar de la imposición del logo-centrismo, esto es, de la concepción del conocimiento como el único elemento válido al momento de educar. Las emociones, en consecuencia, se reprimen; en el mejor de los casos, se integran asignaturas remediales en las que no se enseña a identificar y regular las emociones, sino a conocer la *teoría* —el logos— de la emocionalidad (Penalva Buitrago, 2009). En este sentido, cobra relevancia la propuesta de lo *sentipensante* (Fals Borda, 2003), de la unión entre el sentimiento y el pensamiento.

La sequía emocional, producto de la colonización, puede constatarse en distintos niveles. En los docentes que reprimen sus emociones frente a grupo; en los estudiantes que, al no ser capaces de compartir lo que sienten, terminan por violentar a sus pares; y en los contenidos curriculares, concentrados en la adquisición de nuevos conocimientos, sin ningún tipo de acercamiento a la afectividad. Más grave aún, resulta la formación aséptica de quienes generan nuevos conocimientos. Al investigador, dada la hegemonía del paradigma Moderno de la ciencia, se le prohíbe expresar su subjetividad, condicionado a recurrir a la redacción en tercera persona —en aras de que su escritura resulte más ‘científica’—, o bien, a ocultar su pensamiento detrás de una cita. Convirtiéndole así no en un sujeto reflexivo y emotivo, sino en un defensor corpóreo de la rigurosidad. En el peor de los escenarios, en un *metodólatra* (Rorty, 2000), en un profesional colonizado por la promesa de objetividad contenida en las herramientas analíticas.

En conjunto, como se muestra en la figura 2, estas tres dimensiones propician la colonización ontológica, epicentro de la colonización educativa. En este punto, nos parece necesario señalar que nuestra concepción del ser es inmanente, arraigada al devenir, por lo que encontramos más afinidad con proyectos ontológicos como el de Deleuze (1995), que con las agendas trascendentalistas. Siguiendo esta línea, no pensamos al ser como un ente idéntico que se coloniza de forma permanente, sino como un plano en el que se desarrollan identificaciones, disputas y desterritorializaciones. Avanzar hacia el sentido opuesto, hacia la interpretación del ser como ente trascendental e idéntico, es apoyar la huella del colonialismo: si el sujeto se coloniza para siempre, ¿qué sentido tendría cualquier proyecto de transformación, incluyendo al descolonizador?

Figura 2. Esquema triangular de la colonización educativa



Fuente: elaboración propia.

Visibilización de las propuestas descolonizadoras

El propósito central de este trabajo involucra dos ejes. El primero consiste en visibilizar la obra de los autores latinoamericanos que han estudiado el proceso de descolonización educativa durante los últimos diez años. Sobre todo, nos interesa recuperar aquellos aportes que, a pesar de su precisión analítica, todavía no poseen una presencia consolidada en el gran público académico. Como se detallará en el siguiente apartado, hemos enfocado nuestra búsqueda en América Latina, omitiendo trabajos sobre esta temática desarrollados en países de otras regiones, incluyendo a España y Estados Unidos.

El segundo propósito, radica en identificar las tendencias investigativas sobre descolonización educativa. Concretamente, buscamos reconocer las líneas de investigación consolidadas, así como las temáticas emergentes que representan nuevos horizontes analíticos para comprender el proceso de la descolonización. En su singularidad, cada uno de estos trabajos puede asociarse con alguna de las dimensiones del esquema triangular de la colonización educativa. Sin embargo, optamos por una clasificación temática con el objetivo de facilitar el reconocimiento de las rutas en la agenda investigativa.

2. MÉTODO

Tipo de estudio

Se llevó a cabo una revisión sistemática exploratoria de la literatura científica, considerando la metodología propuesta por Arksey & O'Malley (2005). La pregunta de investigación que orientó el proceso metodológico fue la siguiente: *¿Cuáles son las tendencias investigativas sobre descolonización educativa desarrolladas en y desde América Latina durante el periodo 2010-2020?*

Fundamentación metodológica

La revisión sistemática de la literatura es una estrategia eficiente para reconocer de forma sintética los avances y retos de una línea de investigación (Olarte-Mejía & Ríos-Osorio, 2015). En cuanto a su tradición, se puede identificar un precedente inmediato en las revisiones narrativas o monográficas, popularizadas a partir de la década de 1980. A pesar de su valor discursivo y analítico, las revisiones narrativas suelen privilegiar la visión particular del autor y carecen de una metodología sistemática que permita recolectar estudios de manera objetiva.

En tanto que no fue posible reconocer trabajos previos que provean conceptos orientadores para depurar la búsqueda sobre el tema, optamos por una revisión exploratoria. Así, retomamos las cinco fases para la revisión exploratoria propuestas por Arksey y O'Malley (2005): 1) formulación de la pregunta de investigación;

2) establecimiento de los criterios de inclusión y exclusión; 3) revisión y selección de los estudios; 4) extracción de datos y 5) análisis y reporte de los resultados.

Proceso de recolección de información

Con el propósito de orientar la búsqueda y dar respuesta a la pregunta de investigación, delimitamos los siguientes descriptores: “descolonización”, “decolonial”, “educación”, “educativa”, “pedagógica”, “América Latina”, “Latinoamérica”. Asimismo, incorporamos un protocolo para la combinación de términos empleando operadores booleanos: [(“descolonización” or “decolonial”) and (“educación” or “educativa” or “pedagógica”) and (“América Latina” or “Latinoamérica”)]. La búsqueda se llevó a cabo en las bases de Redalyc, Scielo y Dialnet, y se incorporó como motor de búsqueda complementario a Google Scholar. Finalmente, los artículos seleccionados se importaron al software de gestión de referencias Mendeley, con la intención de evitar citas o trabajos duplicados.

Criterios de inclusión y exclusión

Se incluyeron trabajos originales publicados en idioma español, entre los años 2010 y 2020, que reporten experiencias o prácticas sobre descolonización educativa en América Latina. Excluimos estudios desarrollados en países de otras regiones, dado el interés de conocer el estado del arte en nuestra región. No se trata solo de un argumento geográfico sino geopolítico, en tanto que consideramos que la discusión sobre el proceso descolonizador ha estado cada vez más cercana a los postulados teóricos del Norte Global (De Sousa, 2017). La búsqueda culminó en febrero de 2021, por lo que solo se contemplaron los trabajos publicados hasta esa fecha.

3. RESULTADOS

La búsqueda de artículos en las bases de datos y motores de búsqueda arrojó un total de 197 artículos originales escritos entre 2010 y 2020, distribuidos de la siguiente manera: Redalyc, 76 artículos; Scielo, 52 artículos; Dialnet, 32 artículos y *Google Scholar*, 37 artículos. Posteriormente, con ayuda del gestor de referencias *Mendeley*, se descartaron 21 títulos duplicados. Resultando así una base final de 176 artículos para el análisis y la presentación de resultados.

A partir de los artículos identificados, se procedió a la conformación de categorías o tendencias investigativas *a posteriori*, con el propósito de caracterizar las agendas consolidadas y emergentes, como se muestra en la Tabla 1. Las categorías fueron delimitadas mediante el reconocimiento de temáticas e intereses comunes entre los artículos y el cotejo de fuentes secundarias.

Tabla 1. Principales tendencias investigativas sobre descolonización educativa

Tendencia	Descripción	Estudios ilustrativos ²
Enseñanza y descolonización	Estudios relacionados con procesos generales y áulicos de descolonización, y en los que se enfatiza la necesidad de transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje.	(Alanoca, Mamani, & Condori, 2019; Guelman & Palumbo, 2015; Guelman & Palumbo, 2019; Ortiz Ocaña, Arias López, & Pedrozo Conedo, 2018; Peña-Rincón, 2015; Ramallo & De Farias, 2019; Streck, 2017; Vásquez, 2013; Walsh, 2014)

² Dada la densidad, solo se incorporan algunos estudios ilustrativos de la categoría.

Interculturalidad y pueblos indígenas	Estudios orientados al análisis de la intersección entre las prácticas de descolonización y la forma en que dichas prácticas son apropiadas por los pueblos originarios de América Latina.	(Gómez-Torres & Mora-Alvarado, 2019; Hervas, 2017; Menares, 2016; Nájera, 2018; Samanamud, 2010; Sánchez Espinoza, 2012; Santos, Piovezana, & Bernardi, 2018; Tijoux, 2013; Yangali, 2017; Zapata Webb, 2019)
Reflexiones epistemológicas	Estudios que priorizan la reflexión sobre las dimensiones y límites epistémicos de la descolonización, así como aquellos que ahondan en la posibilidad de marcos epistemológicos que trasciendan la estructura de pensamiento colonial.	(Germaná, 2018; Iño Daza, 2017; País Andrade, 2019; Palermo, 2013; Parra-Sandoval, 2017; Piedrahita Rodríguez, 2020; Sierra & Fallon, 2013)
Lenguaje y discurso	Estudios que abordan el vínculo entre la descolonización y las formas en que distintas comunidades se apropian del lenguaje.	(García, 2019; Hernández, Capera, Bastidas, Sandoval, & Parra, 2020; Oliveira, 2017; Ramallo, 2014, 2018; Villa & Villa, 2011; Zimmermann, 2014)
Feminismo	Estudios orientados a analizar la convergencia entre el feminismo y las prácticas descolonizadoras. Además de aquellos que visibilicen la posibilidad de nuevas femineidades que superen la matriz epistémica de la Modernidad.	(Aguilar & Arce, 2019; Bach, 2018; Espinosa, 2016; Gonzalez Martínez & Fernández Matos, 2018; Hernández Morales, 2019; G. Palermo & Irupé, 2019)
Descolonización del currículo	Estudios que reflejan la presencia de prácticas colonizadoras en el diseño curricular de los distintos niveles educativos.	(Forno & Soto, 2015; Fuenzalida Rodríguez, 2014; Medeiros, 2017; Nicolazzo, Mendez, & Fernández, 2018; Villavicencio, 2016)
Descolonización del arte	Estudios que profundizan la mirada sobre el fenómeno estético desde una perspectiva descolonizadora y la posibilidad de una transformación política a partir del arte.	(Lobeto, 2020; Rodríguez, 2016; Rodríguez, 2015; Romero Flores, 2014; Shifres & Gonnét, 2016; Shifres & Rosabal-Coto, 2017)
Formación docente	Estudios centrados en la posibilidad de establecer nuevas estrategias en la formación docente, buscando trascender las tendencias pedagógicas originadas —e impuestas— desde el Norte Global.	(Andrade-Sánchez, Lemus-Manrique, Lizarazo-Mosquera, & Merlano-Galvis, 2017; Borghi & Porto, 2019; Moreno-Doña, Toro-Arévalo, & Gómez-Gonzalvo, 2020)
Discapacidad y descolonización	Estudios que evidencian los estigmas y formas de violencia que la colonización produce en aquellas personas que viven con alguna discapacidad y que escapan, por lo tanto, al modelo hegemónico de 'lo humano-funcional' impuesto por la Modernidad.	(Pino Morán & Tiseyra, 2019; Rojas, 2015)

Fuente: elaboración propia.

Principales características de los estudios

Uno de los primeros hallazgos relevantes nos conduce a la distribución de las tendencias investigativas. Como se observa en la Figura 3, tres de las nueve categorías representan una línea de investigación consolidada: 1) enseñanza y descolonización, con el 34.7% de los estudios; 2) interculturalidad y pueblos indígenas, con un 25%; y 3) reflexiones epistemológicas, con un 18.2%. Por su parte, tendencias como

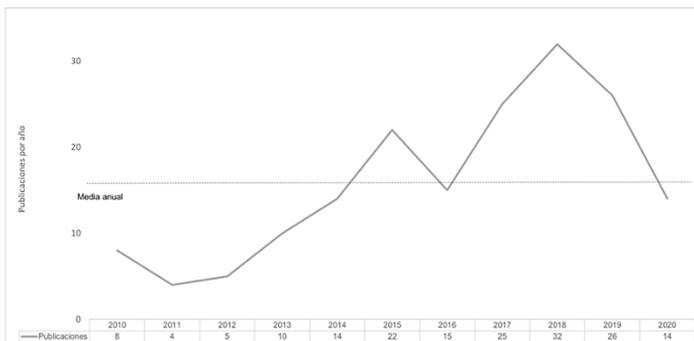
lenguaje y discurso, descolonización del currículum y el arte, y feminismo, aún se encuentran en una fase de consolidación. Siguiendo a Ortiz Ocaña & Arias López (2019), este resultado podría manifestar la necesidad de una *especialización temática* —o diversificación de los frentes—, en tanto que la descolonización educativa se ha analizado, hasta ahora, como un espectro global, antes que como un fenómeno de múltiples aristas.

Figura 3. Temas consolidados y emergentes



En cuanto a la historicidad, en el periodo 2010-2020 se publicó una media de 16 artículos anuales. Como se muestra en la Figura 4, los años 2018 y 2019 representaron un ápice en la producción, mientras que en 2020 se suscitó un descenso significativo. Esto podría atribuirse a la crisis del COVID-19 que, además de las fatídicas implicaciones sanitarias, se convirtió en un núcleo reflexivo emergente en el campo de las ciencias sociales (Martínez Prince & Licea Jiménez, 2020).

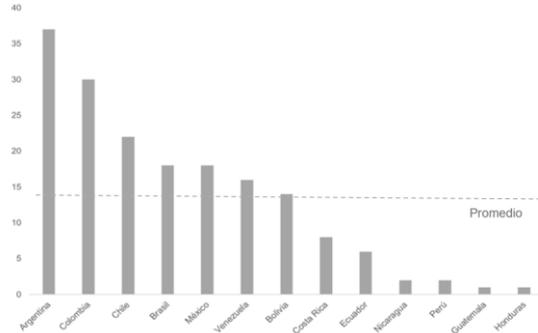
Figura 4. Publicaciones sobre descolonización educativa por año



Con relación a la distribución por países, Argentina, Colombia, Chile y Brasil conforman el cuadrante principal de la producción académica sobre descolonización educativa (ver Figura 5). Es pertinente señalar que, a pesar de su abismal diferencia poblacional, Argentina duplica el número de publicaciones generadas por Brasil. En una posición intermedia, cercanos a la producción típica, encontramos a países como Venezuela, México y Bolivia, mientras que en la mayoría de las naciones centroamericanas la producción todavía es incipiente. Mención especial requiere el caso de Perú, en donde este tipo de discusiones todavía

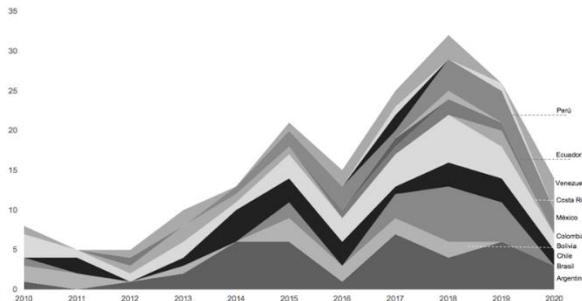
no logran consolidarse. Como apuntan Díaz Bazo y Sime Poma (2016), esto podría asociarse al predominio de estudios centrados en la reflexión convencional sobre enseñanza y aprendizaje, y la presencia de una "cultura académica peruana no actualizada con la circulación del conocimiento" (Díaz Bazo & Sime Poma, 2016: 6).

Figura 5. Publicaciones sobre descolonización educativa por país



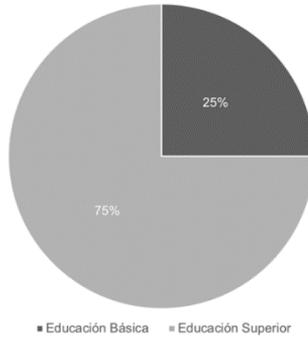
A pesar del predominio de Argentina en el número de publicaciones, hay que señalar, con base en la Figura 6, que en los últimos cinco años la nación albiceleste ha presentado un crecimiento moderado, en contraste con Venezuela y México en donde se observa una tasa de crecimiento exponencial en el periodo 2016-2018. Aun así, Argentina es el único de los países enlistados que posee una tendencia positiva de crecimiento. En este punto, se hace necesario destacar el crecimiento general de la producción entre 2010 y 2018, más allá la estabilización-decrecimiento presentada en 2019.

Figura 6. Tendencias de producción por país



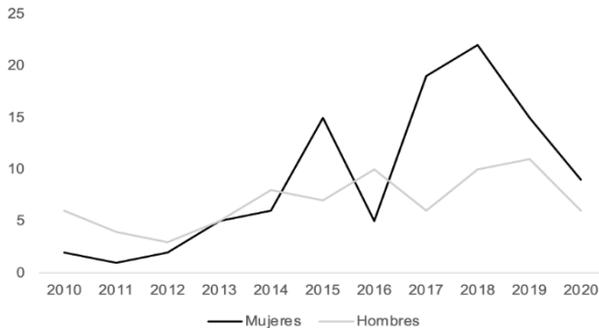
Respecto al *topos* de análisis, la mayoría de los estudios abordan el nivel educativo superior. Las universidades y sus prácticas, como se aprecia en la Figura 7, se han convertido en el epicentro de la reflexión en lo que a descolonización educativa se refiere. Con lo anterior, se evidencia un desafío central: el estudio de las micro-prácticas pedagógicas descolonizadoras. Lo descolonial ha estado intrínsecamente relacionado con el ámbito estructural (Trapnell, 2008), pero poco cercano a la formación básica de los estudiantes. Esto se encuentra en sintonía con los resultados identificados en las tendencias investigativas, en donde se demuestra la prevalencia de análisis generales sobre enseñanza y descolonización, educación intercultural y reflexiones epistemológicas, en detrimento de líneas asociadas a prácticas específicas, como el feminismo, la descolonización curricular y la discapacidad, entre otros.

Figura 7. Niveles educativos objeto de análisis



Finalmente, nos parece crucial enfatizar la reconfiguración de publicaciones por año tomando como criterio el sexo de las y los autores. Como se constata en la Figura 8, al inicio del periodo de análisis, entre los años 2010 y 2011, la mayor parte de los artículos sobre descolonización educativa eran publicados por hombres. Sin embargo, a partir de 2012, se aprecia una inversión radical en la tendencia, en tanto que las autoras llegaron a duplicar, triplicar e incluso cuadruplicar el número de artículos publicados por los autores. Esto, sin duda, representa un aliciente para la visibilización de las autoras descoloniales, considerando el androcentrismo académico que prevalece en la comunidad científica latinoamericana (Cuenca, 2018).

Figura 8. Publicaciones sobre descolonización por sexo



4. CONSIDERACIONES FINALES: CINCO DESAFÍOS PARA LA PRÓXIMA DÉCADA

El proceso de descolonización educativa se encuentra cada vez más vigente en la academia latinoamericana. Así lo demuestra el crecimiento constante en el número de publicaciones, así como la diversidad de las tendencias investigativas de las que hemos dado cuenta. Particularmente, destaca la consolidación de agendas analíticas asociadas a la descolonización de la enseñanza, la interculturalidad y los pueblos indígenas y la reflexión epistemológica.

En el marco de estas tendencias, y considerando los resultados del estudio, es pertinente esbozar algunos de los principales desafíos de la descolonización educativa en América Latina para los próximos diez años. Más que de una lista prescriptiva, se trata de un ejercicio reflexivo y autocrítico, centrado en el aprovechamiento de las potencialidades teóricas de nuestra región.

Desafío 1: Especialización y diversificación de las tendencias investigativas. Hasta ahora, el núcleo de la producción académica sobre descolonización parece enfocarse en el plano de la discusión teórica general. Desde luego, este es un componente esencial: sin teoría sobre la descolonización el auge de la producción académica sería impensable. Aún así, consideramos que en la próxima década será elemental diversificar la mirada. Especialmente, reconocer la transeccionalidad entre la colonización educativa y prácticas específicas relacionadas con el patriarcado-androcentrismo, la discriminación por discapacidad, la deforestación del medio ambiente, el eurocentrismo artístico, la supresión de aprendizajes autóctonos en el currículo y la formación tradicional de docentes, entre otros.

Desafío 2. Analizar los efectos del COVID-19 en el proceso de colonización educativa. En tanto que se trata de una crisis viva, no fue posible identificar estudios que aborden los vínculos entre la pandemia y el proceso de descolonización. A manera de hipótesis, sostenemos que estos vínculos podrían relacionarse con los siguientes elementos: biopolítica y control de los cuerpos; intensificación de la sinofobia; distanciamiento afectivo y depresión, dados los mecanismos de distanciamiento social; discriminación, violencia simbólica y exclusión hacia los pueblos y sujetos que, dada su ideología o cosmovisión, se nieguen a recibir la vacuna anti-COVID; de continuar con el sistema formativo híbrido, incremento de la brecha educativa, en afectación de los estudiantes que no cuenten con la infraestructura tecnológica para continuar con su proceso formativo.

Desafío 3. Realizar estudios diagnósticos en la región de Centroamérica. La demarcación de este desafío obedece a la escasa producción académica sobre descolonización educativa generada en esta región. De entrada, reconocemos que la baja inversión científica puede ser uno de los factores determinantes. No obstante, dadas las limitaciones metodológicas del presente estudio, no descartamos el hecho de que exista producción, pero que ésta no se encuentre incrustada en las principales bases académicas. En este sentido, un estudio diagnóstico permitiría comprobar alguna de estas hipótesis o, mejor aún, reconocer nuevas rutas explicativas.

Desafío 4. Fortalecer la agenda investigativa en los niveles educativos básicos. Como se mostró en apartados previos, la universidad es aún el templo de la reflexión descolonizadora. Hablamos de templo en dos sentidos: 1) como *marco*, es decir, como espacio simbólico en el que se produce la discusión académica; 2) pero también como *topos*, como el lugar en donde se realiza un análisis más fino sobre el proceso de descolonización educativa. De esta manera, será trascendental reconocer los orígenes de la colonización en los primeros momentos del proceso formativo. De lo contrario, la agenda seguirá supeditada al eslabón último -el universitario- de una larga cadena de prácticas colonizadoras.

Desafío 5. Incrementar el número de estudios bibliométricos sobre la descolonización educativa. Más allá de sus intenciones, pero también de sus limitaciones, este estudio retrata nuestro interés de esbozar una hoja de ruta que contribuya a saber *dónde estamos*. Tenemos claro que no se encuentra exento de sesgos, y que se trata de un esfuerzo general. Por esta misma razón, nos parece imprescindible que este tipo de trabajos sean replicados en líneas de mayor especificidad. De lo contrario, se corre el riesgo de saturar la discusión en agendas que ya han sido ampliamente analizadas, y de relegar objetos teóricos inéditos que requieren ser visibilizados.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, E., & ARCE, A. (2019). Diálogos Audiovisuales: Contranarrativas culturales y descolonización de la comunicación. *MILLCAYAC. Revista Digital de Ciencias Sociales*, 6(10), 61–88.
- ALANOCA, V., MAMANI, O., & CONDORI, W. (2019). El significado de la educación para la nación aymara. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32). <http://doi.org/10.19053/01227238.6994>
- ANDRADE-SÁNCHEZ, F., LEMUS-MANRIQUE, L. M., LIZARAZO-MOSQUERA, D. C., & MERLANO-GALVIZ, E. J. (2017). Tres rupturas decoloniales para repensar la formación profesional en Pedagogía Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 115–127. <http://doi.org/10.11600/1692715x.16106>
- APPLE, M. (1996). *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*. Planeta.
- ARKSEY, H., & O'MALLEY, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, 8(1), 19–32. <http://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- AYALA-CARRILLO, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Xhimhai*, 11(4), 493–509.
- BACH, A. (2018). Epistemología, feminismo y los saberes de las gentes indígenas. *Descentrada*, 2(2), 1–11.
- BOLLA, L., & ROCHA, M. (2020). Género y currículum en disputa. Reflexiones sobre prácticas y saberes universitarios. *Revista Tempo e Argumento*, 12(30), e0207. <http://doi.org/10.5965/2175180312302020e0207>
- BORGHI, S. M., & PORTO, K. S. (2019). A importância dos saberes acadêmicos e dos saberes populares na formação de educadores da educação do campo. *Acta Scientiarum. Education*, 41(1), 40063. <http://doi.org/10.4025/actascieduc.v41i1.40063>
- CARLOS, G. (2016). Racismo y marcadores de diferencia entre estudiantes no indígenas e indígenas en México. *Desacatos*, (51), 18–31.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- CHOQUE, R. (2019). Proceso de descolonización. In *Descolonización en Bolivia. Cuatro ejes para comprender el cambio*. Fundación Boliviana para la Democracia Multipartidaria.
- CUENCA, M. (2018). La ciencia y sus olvidadas: los sesgos de género y el androcentrismo en la construcción del conocimiento científico. *Revista Estudios Culturales*, 11(22), 43-55.
- DE SOUSA, B. (2017). Más allá de la imaginación política y de la teoría crítica eurocéntricas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 114, 75–116. <http://doi.org/https://doi.org/10.4000/rccs.6784>
- DELEUZE, G. (1995). La inmanencia, una vida. *Philosophie*, (47).
- DIAZ BAZO, C., & SIME POMA, L. (2016). Las tesis de doctorado en educación en el Perú: Un perfil de la producción académica en el campo educativo. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 8(8), 5–40. <http://doi.org/10.34236/rpie.v8i8.66>

ELJACH, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo*. Unicef. https://www.unicef.org/costarica/docs/cr_pub_Violencia_escolar_America_Latina_y_Caribe.pdf <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/1101> https://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf http://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf

ESPINOSA, Y. (2016). De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad. *Solar*, 12(1), 141–171.

FALS BORDA, O. (2003). *Una sociología sentipensante para América Latina*. CLACSO.

FERÁNDIZ-CORTÉZ, I., PERICACHO-GÓMEZ, F., & ANDRÉS-CANDELAS, M. (2011). Reflexiones en torno al concepto de violencia en las aulas. *PULSO. Revista de Educación*, 0(34), 195–210.

FOLADORI, H., & SILVA DE LOS RÍOS, M. (2017). Violencia contra los profesores. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 14(33), 32–54.

FORNO, A., & SOTO, I. (2015). Transiciones curriculares en educación intercultural: Desde el rock y el hip-hop, al canto tradicional mapuche (ül). *Alpha*, 2015(41), 177–190. <http://doi.org/10.4067/S0718-22012015000200013>

FOUCAULT, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

FUENZALIDA, P. (2014). Re-etnización y descolonización: resistencias epistémicas en el currículum intercultural en la Región de Los Lagos-Chile. *Polis (Santiago)*, 13(38), 107–132. <http://doi.org/10.4067/s0718-65682014000200006>

GALLEGO, L., ACOSTA, J., VILLALOBOS, Y., LÓPEZ, A., & GIRALDO, A. (2016). Violencia del docente en el aula de clases. *Revista de Investigaciones*, 16(28), 116–126.

GARCÍA, A. V. (2019). Uma proposta de filosofia além da esfera verbal para um pensamento descolonizado. *Griot: Revista de Filosofia*, 19(3), 211–229. <http://doi.org/10.31977/grifi.v19i3.1237>

GERMANÁ, C. (2018). Colonialidad/descolonialidad de la universidad peruana. *Pluriversidad*, 1(1), 25–40. <http://doi.org/10.31381/pluriversidad.v1i1.1666>

GÓMEZ-TORRES, J., & MORA-ALVARADO, M. (2019). Pedagogía decolonial: límites, posibilidades y alternativas identitarias trans e interculturales desde Nuestra América. *Praxis. Revista de Filosofía*, (79), 1–19.

GÓMEZ NASHIKI, A. (2014). La violencia de alumnos hacia maestros en escuelas secundarias de Colima, México. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 19–34. <http://doi.org/10.7764/pel.51.2.2014.2>

GONZÁLEZ-MARTÍNEZ, M. N., & FERNÁNDEZ-MATO, D. C. (2018). La narratividad descolonizada como alternativa pedagógica práctica y espacio de emergencia identitaria desde un enfoque de género. *Revista Lasallista de Investigación*, 15(1), 152–158. <http://doi.org/10.22507/rli.v15n1a17>

GROSGOUEL, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, (19), 31–58. <http://doi.org/10.25058/20112742.153>

- GUELMAN, A., & PALUMBO, M. (2015). Prácticas pedagógicas descolonizadoras: un encuentro entre la academia y los movimientos sociales en territorio. *Revista NuestrAmérica*, 3(5), 106–120.
- GUELMAN, A., & PALUMBO, M. (2019). La construcción de pedagogías descolonizadoras: notas desde la praxis del trabajo en organizaciones sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 1(76), 33–49. <http://doi.org/10.17227/rce.num76-5929>
- GUO, L., WANG, W., WANG, T., LI, W., GONG, M., ZHANG, S & LU C. (2019). Association of emotional and behavioral problems with single and multiple suicide attempts among Chinese adolescents: Modulated by academic performance. *Journal of Affective Disorders*, 258(1), 25–32.
- HERNÁNDEZ, L., CAPERA, J., BASTIDAS, A., SANDOVAL, E., & PARRA, L. (2020). Semiótica y discursos de la descolonización. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 29(2), 254–256.
- HERNÁNDEZ-MORALES, I. (2019). Hacia un currículum feminista decolonial. *Revista Nomadías*, 28(Diciembre), 43–63.
- HERVAS, A. (2017). Pluriversidad: Educación superior intercultural para la descolonización de la vida. *Revista Cambios y Permanencias*, 8(2), 570–594.
- ÍÑO-DAZA, W. (2017). Epistemología pluralista, investigación y descolonización: aproximaciones al paradigma indígena. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas del Instituto de Investigaciones Socio-Económicas*, 9(9), 111–125.
- JACKSON, P. (1990). *Life in Classrooms*. Estados Unidos: Teachers College Press.
- JAIMES-CIENFUEGOS, J., JAIMES-GARCÍA, J., & SECO, A. (2021). Foucault y la normatividad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(2), 1461–1468. http://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i2.356
- LOBETO, C. (2020). “Liberar” la estética. Una mirada decolonial del Museo Afrobrasil. *Revista Hermeneutic*, (2018), 137–155.
- MARTÍNEZ-PRINCE, R., & LICEA-JIMÉNEZ, I. (2020). Análisis temático de la producción científica sobre la Covid-19 en las áreas Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales: primera aproximación al estudio desde la Revista Anales de la Academia de Ciencias de Cuba. *Alcance*, 9(24), 220–233. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4510862>
- MEDEIROS, R. (2017). Descolonizar os livros didáticos: Raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. *Revista Brasileira de Educacao*, 22(68), 11–33. <http://doi.org/10.1590/S1413-24782017226802>
- MELGARITO, A. (2018). Le herida colonial en el cuerpo de la mujer indígena: análisis del discurso del ethos moderno en el derecho constitucional mexicano. *Oximora. Revista Internacional de Ética y Política*, (13). <http://doi.org/10.1344/oxi.2018.i13.22347>
- MENARES, G. P. (2016). ¿Cómo descolonizar el saber? El problema del concepto de interculturalidad. *Polis Revista Latinoamericana*, 38(2014).
- MIGNOLO, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.
- MIGNOLO, W. (2008). La opción decolonial. *Revista Letral*, 0(1), 4–22. <http://doi.org/10.30827/rl.v0i1.3555>

MORALES, M., ÁLVAREZ-GONZÁLEZ, J., AYALA DEL CASTILLO, Á., ASCORRA COSTA, P., VILLALOBOS, B. (2014). Violencia Escolar a Profesores: Conductas de Victimización reportadas por docentes de Enseñanza Básica. *Revista de Estudios Cotidianos*, 2(2), 91–116.

MORENO-DOÑA, A., TORO-ARÉVALO, S., & GÓMEZ-GONZALVO, F. (2020). Formación inicial de maestros de educación física: conectando un quehacer pedagógico decolonial con la intervención social, política e insurgente del espacio público. *Retos*, 37, 605–612. www.retos.org

NÁJERA, A. (2018). Descolonización e interculturalidad como ejes transversales en la construcción de educación con pertinencia cultural. *RLEEI*, 2(2), 79–84.

NICOLAZZO, M., MÉNDEZ, M., & FERNÁNDEZ, L. (2018). Descolonizarnos desde el suelo a la cabeza. El currículum y la escuela como territorios de colonización y descolonización. *Hologramática*, 16(28), 181–208.

OLARTE-MEJÍA, D., & RÍOS-OSORIO, L. (2015). Enfoques y estrategias de responsabilidad social implementadas en Instituciones de Educación Superior. Una revisión sistemática de la literatura científica de los últimos 10 años. *Revista de la Educación Superior*, 44(175), 19–40.

OLIVEIRA, E. (2017). Histórias para Descolonizar o Pensamento. *Psicologia & Sociedade*, 29(0). <http://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29163117>

ORTIZ-OCAÑA, A., & ARIAS-LÓPEZ, M. I. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16(31), 147–166. <http://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>

ORTIZ-OCAÑA, A., ARIAS-LÓPEZ, M., & PEDROZO-CONEDO, Z. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista NuestrAmérica*, 6(12), 195–222.

PACHECO-SALAZAR, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 21–38.

PAÍS-ANDRADE, M. (2019). Aportes de las epistemologías decoloniales a una etnografía de políticas socioculturales en mujeres jóvenes. *Tabula Rasa*, (31), 347–360. <http://doi.org/10.25058/20112742.n31.14>

PALERMO, G., & IRUPÉ, L. (2019). Aportes para una perspectiva decolonial y feminista en docencia. Saberes curiosos y prácticas emergentes. Diálogo e intersaberes. *Anuario Temas En Psicología*, 5, 317–323.

PALERMO, Z. (2013). Desobediencia epistémica y opción decolonial. *Caderno de Estudos Culturais*, 5, 237–254.

PARRA-SANDOVAL, M. C. (2017). La reinstitucionalización de la educación superior en Venezuela: ¿Descolonización del conocimiento? *LAPLAGE EM REVISTA*, 3(3), 52–64. <http://doi.org/10.24115/s2446-6220201733377p.52-64>

PEÑA-RINCÓN, P. (2015). Descolonizar los sabres: Un gran desafío para la Etnomatemática. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 8(1), 4–9.

PENALVA-BUITRAGO, J. (2009). Análisis crítico de los aspectos antropológicos y pedagógicos en la educación emocional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 247–265. <http://doi.org/10.35362/rie490682>

PIEDRAHITA-RODRÍGUEZ, J. A. (2020). La descolonización epistemológica y la educación política en Colombia. Hacia una perspectiva ciudadana del buen vivir. *Foro de Educación*, 18(1), 47–65. <http://doi.org/10.14516/fde.720>

PINO-MORÁN, J. A., & TISEYRA, M. V. (2019). Encuentros entre la perspectiva decolonial y los estudios de la discapacidad. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(2), 497–521. <http://doi.org/10.21501/22161201.2893>

PINTO-CONTRERAS, R. (2021). Currículum y descolonización: La construcción de un currículum crítico emergente en una Escuela Básica Comunitaria Mapuche Lafquenche, Llaquepulli, Región de la Araucanía (Chile). *Revista Enfoques Educativos*, 17(2), 39. <http://doi.org/10.5354/0717-3229.2020.60635>

QUIJANO, A. (1992). Colonialidad y modernidad/razionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11–20.

RAMALLO, F., & De Farias, C. M. (2019). Educar para la construcción de ambientes narrativos: una conversación sobre la descolonización de la educación con Rui Mesquita. *Praxis Educativa*, 23(1), 1–13. <http://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230109>

RAMALLO, F. (2014). Enseñanzas de la historia y lecturas descoloniales: entrecruzamientos hacia los saberes de otros mundos posibles. *Entramados: Educación y Sociedad*, (1), 43–59.

RAMALLO, F. (2018). ¿Qué pasado narrar en la educación? Gestos descoloniales en la historia del bachillerato argentino. *Revista Palabra*, "Palabra Que Obra," (18), 234–247. <http://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.0-num.18-2018-2173>

RODRÍGUEZ, M. (2016). La conservación de la cultura autóctona como un proceso descolonizado para Latinoamérica y el Caribe. *Praxis Investigativa ReDIE*, 8(14), 8–19.

RODRÍGUEZ, N. (2015). Descolonización del pensamiento: El arte y la educación transformadora. *Universidad y Pensamiento*, 2(4), 28–35.

ROJAS, S. (2015). Discapacidad en clave decolonial: Una mirada de la diferencia. *REALIS*, 5(1), 175–202.

ROMÁN, M., & MURILLO, F. (2011). América Latina: Violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Cepal Review*, (104), 37–54. <http://doi.org/10.18356/8d74b985-es>

ROMERO-FLORES, J. R. (2014). Posibilidades descolonizadoras en/desde Bolivia. *CALLE14: Revista de Investigación En El Campo Del Arte*, 9(13), 70. <http://doi.org/10.14483/udistrital.jour.c14.2014.3.a05>

RORTY, R. (2000). *Universality and Truth*. In *Rorty and his Critics*. Blackwell.

SAMANAMUD, J. (2010). Interculturalidad, educación y descolonización. *Revista Integra Educativa*, 3(1), 67–80.

SÁNCHEZ-CERÓN, M., & DEL SAGRARIO, F. (2012). La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 62(1), 25–54. gale.com/apps/doc/A339636779/IFME?u=anon~34fe7a41&sid=googleScholar&xid=a2780497

SÁNCHEZ-ESPINOZA, J. (2012). Interculturalidad para una pedagogía urbana. *Universitas*, 1(16), 173. <http://doi.org/10.17163/uni.n16.2012.07>

SANTOS, J. A., PIOVEZANA, L., & BERNARDI, L. (2018). Colonialidad y descolonización en la educación latinoamericana: el caso de las licenciaturas interculturales indígenas con el Pueblo Kaingang. *EccoS – Revista Científica*, (45), 59–78. <http://doi.org/10.5585/eccos.n45.8281>

SEGATO, R.. (2016). La guerra contra las mujeres. Traficantes de sueños.

SHIFRES, F. D., & GONNET, D. (2016). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemos. Revista de Estudios En Música, Cognición y Cultura*, 3(2), 51. <http://doi.org/10.21932/epistemos.3.2971.2>

SHIFRES, F., & ROSABAL-COTO, G. (2017). Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 85–91. <http://doi.org/10.12967/riem-2017-5-p085-091>

SIERRA, Z., & FALLON, G. (2013). Entretejiendo comunidades y universidades: desafíos epistemológicos actuales. *Ra Ximhai*, 235–260. <http://doi.org/10.35197/rx.09.02.2013.08.zs>

STRECK, D. R. (2017). Descolonizar a participação: pautas para a pedagogia latino-americana. *Educar Em Revista*, (spe.2), 189–202. <http://doi.org/10.1590/0104-4060.51760>

TIJOUX, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis (Santiago)*, 12(35), 287–307. <http://doi.org/10.4067/s0718-65682013000200013>

TRAPNELL, L. (2008). Conocimiento y poder: una mirada desde la educación intercultural bilingüe. *Revista Argumentos*, 2(4), 4. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/100408.pdf>

VÁSQUEZ, J. (2013). Pedagogía de la praxis decolonial. *Revista Redpensar*, 1(2), 1–13.

VILLA, E., & VILLA, W. (2011). La cátedra de estudios afrocolombianos: una posibilidad de descolonización del lenguaje en el Caribe Colombiano. *Nómadas*, 24, 77–91.

VILLAVIVENCIO, W. (2016). Las características del currículo colonizado desde una perspectiva teórico-social. *Yachana. Revista Científica.*, 5(2), 77–86.

WALSH, C. (2014). Pedagogías decoloniales, caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, 1(1), 17–30.

YANGALI, J. (2017). Derroteros de la educación peruana en el XXI: Interculturalizar, decolonizar y subvertir. *Ensaio*, 25(97), 918–942. <http://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500988>

ZAPATA WEBB, Y. H. (2019). La Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Ab'ya Yala: La descolonización del pensamiento, la razón y el ser en Ab'ya Yala. *Revista Universitaria Del Caribe*, 21(2), 7–15. <http://doi.org/10.5377/ruc.v21i2.7749>

ZIMMERMANN, L. (2014). Lectura y pensamiento decolonial: aportes del análisis del discurso para la lectura de textos. *Actas Congreso Nacional*, 1(1), 1–5.

BIODATA

Ricardo LINDQUIST: Maestrante en Ciencias Educativas por la Universidad Autónoma de Baja California y Licenciado en Ciencias de la Educación por la misma institución. Sus líneas de investigación son la Filosofía de las Universidades, la alteridad, la colaboración social de la universidad y la epistemología. Últimos artículos publicados: *Ontología universitaria: de las funciones a la esencia (2021)* y *La colaboración Universidad-tercer sector en la perspectiva de los académicos: el caso de la Universidad Autónoma de Baja California (2021)*.

Rodolfo GARCÍA-GALVÁN: Doctor en Ciencias Económicas por la Universidad Autónoma Metropolitana (Ciudad de México), investigador Cátedra CONACYT adscrito al Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Sus líneas de investigación son la Cooperación de las Organizaciones del Conocimiento con su Entorno Regional (Sociedad, Gobierno, Empresas) y, Economía y Política del Conocimiento y de la Educación Superior. Sus últimas 3 publicaciones (libro y artículos respectivamente) son: *Cooperación de las organizaciones del conocimiento con el entorno productivo y social de Baja California (Coord., 2021)*, *La colaboración de las organizaciones públicas del conocimiento con las empresas: una mirada de empresarios (2021)*, *Producción intrincada de conocimiento y taxonomía de modalidades de colaboración entre organizaciones del conocimiento y empresas en América Latina (2021)*.

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 28, N.º 100, 2023**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.



User: uto100
Pass: ut28pr1002023

Clic logo

