

Influencias de la Modernidad y el eurocentrismo en la educación latinoamericana: un camino hacia pedagogías descolonizadoras

Influences of Modernity and Eurocentrism in Latin American education: a path towards decolonizing pedagogies

ARTÍCULO

Nuria Rocío Álvarez

Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Contacto: nuriarocioalvarez@gmail.com

Recibido: octubre de 2023

Aceptado: noviembre de 2023

Resumen

La Modernidad se caracterizó por los ideales propios de la Ilustración, entre cuyos rasgos se destacan el racionalismo, la confianza en el poder de la razón, la divulgación del saber y la fe en el progreso del conocimiento. Mediante la experiencia escolar se pretendió dotar de racionalidad a los individuos y formar ciudadanos tendiendo a la homogeneidad de los sujetos. El proyecto moderno ilustrado implicó el desarrollo de la epistemología hegemónica o eurocéntrica que se basaba en el carácter y validez universal de las formas y modelos europeos de conocimiento, lo cual se instauró en Latinoamérica debido al colonialismo imperante. En este artículo se estudia la influencia del eurocentrismo en Latinoamérica en lo referente al campo educativo en el marco de las relaciones de dominación coloniales, los procesos de descolonización y el surgimiento de pedagogías descolonizadoras como modo de superación de las imposiciones coloniales hegemónicas, haciendo foco en la educación popular de jóvenes y adultos.

Palabras clave: Eurocentrismo; Modernidad; Latinoamérica; Pedagogías descolonizadoras.

Abstract

Modernity was characterized by the ideals of the Enlightenment, whose features include rationalism, confidence in the power of reason, the dissemination of knowledge and faith in the progress of knowledge. Through the school experience, it was intended to endow individuals with rationality and train citizens tending to the homogeneity of the subjects. The modern enlightened project involved the development of hegemonic or Eurocentric epistemology based on the character and universal validity of European forms and models

of knowledge, which was established in Latin America due to the prevailing colonialism. This article studies the influence of Eurocentrism in Latin America in relation to the educational field in the framework of colonial domination relations, decolonization processes and the emergence of decolonizing pedagogies as a way of overcoming hegemonic colonial impositions, focusing on popular education of youth and adults.

Keywords: Eurocentrism; Modernity; Latin America; Decolonizing pedagogies.

Introducción

La Modernidad se constituyó en un proceso cultural, social y político desarrollado en Europa con gran incidencia en el resto del mundo. La Ilustración, que tuvo lugar durante el siglo XVIII, implicó grandes transformaciones en las concepciones imperantes europeas, las cuales sufrieron un viraje que desembocó en la preponderancia de la razón sobre la religión, repercutiendo en forma directa sobre las concepciones educativas y los fines que la educación perseguía. Estas transformaciones y los cambios que las mismas implicaron influyeron no sólo en Europa, sino que se expandieron debido a la colonialidad imperante, hacia los pueblos de América Latina, con características que se abordan en este artículo. Con el objetivo de reconocer y analizar la incidencia que los procesos modernos y el eurocentrismo imperante, desde su dimensión antropocéntrica, tuvieron en la educación latinoamericana, en este artículo se realiza un breve recorrido que permite evidenciar cómo aspectos propios y presentes en la Modernidad europea fueron aplicados en Latinoamérica. Por ello, en primer lugar, se abordan los aspectos que el pensamiento ilustrado imprimió en la Modernidad haciendo especial referencia a la preponderancia de la razón, a las características de los sujetos modernos y a la influencia y determinación de los mismos en la educación. Una vez delimitadas y caracterizadas las cuestiones referentes a la Modernidad que resultan relevantes para enmarcar el tema, se realiza una aproximación conceptual al eurocentrismo, determinando sus alcances, implicancias y caracteres. En base a los mismos, se establece su influencia en la educación latinoamericana, precisando sus funciones, alcances y los sentidos que se le han otorgado a las prácticas pedagógicas en el marco del colonialismo imperante basado en una lógica de dominación.

Finalmente, se describe el proceso de descolonización tendiente a superar los modelos hegemónicos impuestos con el objetivo de analizar de forma reflexiva las perspectivas epistemológicas y pedagógicas que surgieron en América Latina como respuesta a las imposiciones coloniales, con un enfoque particular en la educación de jóvenes y adultos, por constituirse en sectores populares oprimidos y protagonistas fundamentales en los procesos de transformación descolonizadora.

Implicancias de la Modernidad en la educación

La Revolución Francesa generó profundos cambios en la educación, especialmente durante el período de 1789-1793. El cambio inicial y de carácter revolucionario fue la nacionalización de los bienes eclesiásticos en noviembre de 1789, lo que implicó que la Iglesia Católica dejara de financiar la caridad o asistencia pública y la educación y que el Estado se ocupara de la gestión directa de estas actividades sociales, convirtiéndolas así en servicio público. Esta medida revolucionaria fue impulsada por pensadores y parlamentarios ilustrados que pretendían que los profesores fueran laicos y propugnaban que, tal como explica Puelles Benítez (1993), “los fines de la educación fueran delimitados en función de las necesidades de la sociedad y no de los intereses de la Iglesia”, apuntando al “Estado como protagonista de la educación” (p.7). Esto formó parte de un proceso de secularización que consistió en la desmitificación y racionalización del mundo debido a la pérdida de influencia social de la religión y sus instituciones, generándose una desacralización mediante la cual el lugar de la fe fue ocupado gradualmente por la razón.

La Modernidad se caracterizó por los ideales propios de la Ilustración, entre cuyos rasgos se destacan el racionalismo y la confianza en el poder de la razón, la divulgación del saber y la fe en el progreso del conocimiento, y la necesidad de la educación con contenidos educativos centrado en la mejora intelectual y moral, propugnándose la autonomía de los sujetos a partir de la razón y el conocimiento científico. En este sentido, Weinberg (2020) explica que:

En síntesis, los “ilustrados” convencidos estaban de la necesidad y de la posibilidad del “progreso”, entendido éste como un impulso que llevase a la difusión y secularización de ideas tales como las de “felicidad” y “libertad”, sin descuidar por cierto las de “utilidad”. Y aquí la educación desempeña un papel sobresaliente (p.169).

Así, la secularización tuvo consecuencias sociales, productivas y económicas e implicó, tal como explica Weinberg (2020), una “actualización cultural y educativa, aunque la preocupación estuviese limitada sobre todo al propósito de instruir una clase dirigente” (p.165). En este sentido, cabe destacar que las actividades de enseñanza se enfocaban principalmente en lograr esa instrucción de clases dirigentes mediante la trasmisión de saberes políticos y económicos en pos de avanzar hacia el progreso. Asimismo, el otro foco hacia el cual se orientaban las actividades de enseñanza era la formación de comerciantes, para lo cual se impartían materias con contenidos mercantiles y geográficos tendientes a fomentar el desarrollo de los negocios y los intercambios comerciales.

La función económica de la educación ha quedado evidenciada en los escritos pedagógicos de la Modernidad, los cuales se orientaban al desarrollo de contenidos relacionados con las actividades económicas burguesas a los fines de contribuir a su desarrollo. En este sentido, Geneyro (2007) explica que la función económica de la

educación quedó determinada por “la creciente importancia del desarrollo científico-técnico en los procesos de producción, comercialización y transportación de bienes” (p. 250), la cual orientó “la selección de contenidos para la enseñanza hacia ese tipo de conocimientos” (p. 250).

Si bien en la primera fase de la Revolución francesa se instauró un sistema de educación pública que distinguía una instrucción elemental gratuita para el pueblo y una instrucción superior onerosa para las capas medias y altas de la sociedad, en la segunda fase de la Revolución ya la instrucción pública pasó a revestir un carácter más relevante y se estableció, mediante la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano del 24 de junio de 1793, la instrucción en general como una necesidad de los ciudadanos, sin distinguir la elemental de la superior, lo cual se constituye, como indica Puelles Benítez (1993) en el “antecedente moderno del derecho a la educación” (p. 8).

El sujeto pedagógico moderno

La Modernidad se caracterizó por desarrollar un pensamiento antropocéntrico, que consideraba al sujeto como centro de la realidad y determinaba que el hombre se autocomprendiera de ese modo, afirmándose como punto de referencia de toda la realidad. Así, la centralidad del individuo se constituyó en una característica propia de la Modernidad.

El individuo moderno se regía por la razón, vinculándose con otros gracias a su propia decisión, no estableciendo vínculos de comunidad sino asociaciones libres con otros individuos. En este contexto, se desarrollaron nuevos modos de legitimación del orden social consolidándose el Estado moderno con la burguesía en el poder.

El sujeto moderno por excelencia fue el sujeto burgués al cual Romero (1987) caracteriza como aquel que se dedica a “gozar la vida, alcanzar la gloria y la fortuna, como el romano, pero modificando todo el orden social –pues la propia creación de la ciudad es una creación artificial-, alterando las formas de convivencia y llegando a modificar los objetivos del hombre” (p. 22). De este modo, el sujeto moderno desarrolló su esquema progresista aplicando una secularización de la realidad y mecanismos prácticos para intervenir en esa realidad sin necesidad de buscar cuestiones más allá de la misma. En este sentido Romero (1987) explica que el sujeto burgués desarrolla una “comprensión de la realidad como profana y no sagrada, mediante un esfuerzo intelectual consistente en suprimir la causalidad sobrenatural y manejarla operativamente como un campo en el que funcionan causas naturales” (p. 64).

La revolución burguesa implicó que se generen fenómenos de movilidad social y se desarrolle una nueva estructura social que alteró las concepciones tradicionales, la cual se erigió sobre la base de nuevas situaciones económicas y sociales. En referencia a ello, Romero (1987) señala que “el sentimiento de que la sociedad se mueve no existía en el

mundo feudal, y no sólo la burguesía empieza a dinamizar la sociedad, sino que ésta comienza a tener conciencia de que ello ocurre” (p. 47). Esta movilidad social implicó cambios en las posiciones sociales, las cuales eran definidas en base a la ubicación de los sujetos en las relaciones de producción, siendo algunos pocos quienes controlaban los medios de producción y por ello estaban en estratos sociales elevados y otros, los proletarios, que en el sistema productivo eran quienes vendían su fuerza de trabajo a los burgueses.

Desde la perspectiva moderna, el hombre, gracias a la razón fue dejando de lado su naturaleza y civilizándose mediante el desarrollo y la adopción de la cultura propia de la burguesía. Así, el conocimiento funcionó como un elemento de emancipación que permitió al sujeto orientar su voluntad en base a la razón. En base a esta consideración de la razón como emancipadora del sujeto, Geneyro (2007) considera a “la educación como favorecedora de una individualidad libre, reflexiva y crítica, fundante del juicio propio” (p. 254).

Mediante la experiencia escolar se buscó enriquecer la subjetividad de los individuos, formando ciudadanos reflexivos capaces de analizar las acciones y mantener un control de las mismas mediante el uso de la razón. De este modo, la institución escolar pretendió dotar de racionalidad a los individuos.

Asimismo, y tal como se ha mencionado, resultaba necesaria la formación de ciudadanos por lo que “la educación fue concebida como un proceso de socialización” tendiente a adaptar al sujeto en base a determinados parámetros tanto culturales como normativos compartidos por todos, que no hacen más que tender a la homogeneidad de los sujetos (Geneyro, 2007, p. 255). Para lograr el perfeccionamiento del individuo perseguido por el pensamiento de los ilustrados la educación era la clave. De este modo, se buscó formar ciudadanos despojados del orden divino y basados en el razonamiento para fomentar la autonomía, lo cual a su vez iba acompañado por medidas disciplinarias y de control, tendientes a “enderezar” a los sujetos.

Para formar al hombre, los sistemas educativos en ese contexto desarrollaron la faz política de la educación y se orientaron a la formación de ciudadanos haciendo especial énfasis en su moral cívica, desarrollándose tensiones entre la idea de la formación de una ciudadanía igualitaria y las desigualdades sociales que estaban dadas por la pertenencia de los individuos a las diferentes clases sociales dentro del sistema capitalista. Esto, tal como explica Geneyro (2007), generó “luchas y demandas para que aquellos privados de los derechos políticos, cuando no sociales (es decir, las grandes mayorías: las llamadas clases bajas) accedieran a un pleno ejercicio de los mismos” (pp. 250-251).

Asimismo, en este contexto capitalista, existía una concepción de la educación como inversión, tal como señala Geneyro (2007) quien explica que “hacia fines del S. XVII, J. Locke sostiene que la mejor inversión de un padre respecto de su hijo es proporcionarle a

éste una “buena educación”, pues ella le garantizará una futura solvencia económica” (p. 250). De este modo, y considerando el vasto desarrollo de los sistemas de producción de bienes, los contenidos de la enseñanza se orientaron al abordaje de todo lo referente a la producción y comercialización, por ello, aquellos que estuviesen mejor formados para el manejo del sistema productivo serían los mejores posicionados en lo social y lo económico.

El eurocentrismo y su influencia en la educación en Latinoamérica

El proyecto moderno ilustrado implicó el desarrollo de la epistemología hegemónica o eurocéntrica la cual consideraba que las formas y modelos europeos de conocimiento tenían carácter y validez universal. En este sentido, Pajuelo Teves (2002) explica que:

El eurocentrismo consiste en un modo de comprender e interpretar las diversas experiencias históricas de las sociedades no europeas, de acuerdo a las características y trayectoria particular de la historia europea, la cual es convertida, así, en un modelo de interpretación de alcance y validez universal (p. 9).

Así, el eurocentrismo, basado en la idea de superioridad europea, implicó que se analizara el mundo desde la cosmovisión europea, considerándola como la única válida y superior a todas las otras culturas e imponiendo el conocimiento occidental bajo la premisa de que todos aquellos saberes y conocimientos propios de culturas no occidentales se constituían en obstáculos para el progreso y el desarrollo del conocimiento racional. En este sentido, Quijano (2000) define al eurocentrismo como “la perspectiva de conocimiento que fue elaborada sistemáticamente desde el siglo XVII en Europa, como expresión y como parte del proceso de eurocentramiento del patrón de poder colonial/moderno/capitalista” (p. 2). Esta perspectiva del eurocentrismo, explica Quijano (2000), “fue mundialmente impuesta y admitida en los siglos siguientes, como la única legítima racionalidad. En todo caso, como la racionalidad hegemónica, el modo dominante de producción de conocimiento” (p. 2). Así, el eurocentrismo, considerado como la forma hegemónica de producción de conocimiento, implicó que Europa reprima la cultura, el conocimiento y las formas de producirlo de las poblaciones colonizadas imponiendo la cultura europea la cual resultaba útil para la dominación. En este sentido, Quijano (2014) explica que el eurocentrismo se trata de una “racionalidad o perspectiva de conocimiento que se hace mundialmente hegemónica colonizando y sobreponiéndose a todas las demás” (p. 219).

Las formas de conocimiento desarrolladas en Europa se convirtieron, como explica Lander (2005) “en las únicas formas válidas, objetivas, universales del conocimiento” (p. 10). De este modo, se constituyeron en las categorías universales aplicables a todos los pueblos del mundo, a través de las cuales, “se pueden analizar y detectar las carencias, los atrasos,

los frenos e impactos perversos que se dan como producto de lo primitivo o lo tradicional en todas las otras sociedades” (Lander, 2005, p. 10).

El denominado por los eurocentristas “descubrimiento” de América, generó que Europa se ubicara en un rol determinante en cuanto a lo epistemológico y a lo económico dentro del sistema mundial moderno, imponiendo sus ideales de superioridad.

Las concepciones y características propias de la Modernidad enunciadas, todas determinantes del eurocentrismo, fueron trasladadas a Latinoamérica incidiendo en forma directa sobre las perspectivas de conocimiento y educativas desarrolladas.

Fundamentalmente, las ideas que tuvieron preponderancia en América Latina fueron las provenientes de la corriente ilustrada española, aunque también se hicieron presentes influencias propias de las corrientes italiana y francesa (Weinberg, 2020, p. 165). De esta manera, según Weinberg (2020), “todas estas ideas arraigan en el Nuevo Mundo con retraso, nota en apariencia perdurable ya que puede advertirse prácticamente en todos los procesos de influencia ideológica hasta nuestros días” (pp.165-166).

En Latinoamérica, las concepciones europeas se impusieron dotando a los procesos independentistas de las ideas y conocimientos propios de la cultura dominante europea tendiendo a una homogeneización desde una perspectiva de superioridad racial y cultural, suprimiendo la cultura de las poblaciones originarias y reprimiendo la producción de saberes y conocimientos de los colonizados. Lander (2005) destaca que “con el inicio del colonialismo en América comienza no sólo la organización colonial del mundo sino -simultáneamente- la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario” (p.6). En este sentido, Pajuelo (2002) señala que se desarrolló una “predominancia colonial de los modos europeos de conocer”. Esta colonialidad se caracterizó por imprimir los modelos, la formas y los conocimientos producidos en Europa, suprimiendo la cultura de las poblaciones originarias y reprimiendo la producción de saberes y conocimientos de los colonizados. En este sentido, Walsh (2012) al definir a la colonialidad sostiene que:

Es un patrón de poder que emerge en el contexto de la colonización europea en las Américas —ligado al capitalismo mundial y al control, la dominación y la subordinación de la población a través de la idea de raza, que luego se naturaliza —en América Latina pero también en el planeta— como modelo de poder moderno y permanente” (p. 98).

Esta conceptualización remite a las relaciones de dominación y subordinación que implicó el colonialismo a través de la imposición de sus estructuras de poder y dominación fundadas en la clasificación social racial. Quijano (2000) conceptualiza la colonialidad del poder explicando que se basa en “la idea de “raza” como fundamento del patrón universal de clasificación social básica y de dominación social” (p.1). Esta clasificación social basada en la “raza” que implica una estructura de dominación en la cual una cultura impone su

control sobre otros pueblos colonizados, según Quijano (2000), ha sido “la más profunda y perdurable expresión de la dominación colonial”, siendo impuesta “sobre toda la población del planeta en el curso de la expansión del colonialismo europeo” (p. 1).

De este modo, lo europeo era concebido como lo superior, lo avanzado, lo que había que imponer al resto de pueblos del planeta. Así, tal como explica Dussel (2002), “América Latina entra en la Modernidad (mucho antes que Norte América) como la “otra cara” dominada, explotada, encubierta” (p. 9), formando parte de un proceso de alienación, dominación e imposición de estructuras y una cultura hegemónica consideradas como las únicas válidas.

La imposición de la cosmovisión europea incidió directamente en los pocos establecimientos escolares en la región latinoamericana en los cuales se reproducía el proyecto europeo moderno ilustrado mediante prácticas homogeneizantes, civilizatorias y disciplinantes.

Dussel (2002) hace referencia al mito de la Modernidad describiendo los aspectos del mismo, entre los cuales se destaca la autocomprensión de superioridad por parte de la civilización moderna que implica la adopción del posicionamiento eurocéntrico. En este marco, la educación era concebida como un proceso que comenzó en Europa y que debía seguirse del mismo modo en América para desarrollar a los sujetos primitivos (Dussel, 2002, p.10). También, de acuerdo con este mito, la dominación implicaba la violencia si los “primitivos” se oponían al proceso civilizador, percibiéndose de ese modo la guerra colonial como algo justo (Dussel, 2002, p. 10). La negación de ese mito de la Modernidad permite, como explica Dussel (2002):

Negar la inocencia de la “Modernidad” y al afirmar la Alteridad de “el Otro”, negado antes como víctima culpable, permite “descubrir” por primera vez la “otra cara” oculta y esencial a la “Modernidad”: el mundo periférico colonial, el indio sacrificado, el negro esclavizado, la mujer oprimida, el niño y la cultura popular alienadas, etcétera (las “víctimas” de la “Modernidad”) como víctimas de un acto irracional (como contradicción del ideal racional de la misma Modernidad) (p. 10).

En esta línea, Lander hace referencia al “metarrelato de la Modernidad”, el cual tiene carácter universal y se constituye en un “dispositivo colonizador del saber” que busca, mediante la imposición de su superioridad, “modernizar” a los demás pueblos y culturas considerados primitivos, inferiores (Lander, 2005), dejando relegados sus saberes y cultura.

Mediante los aspectos educativos se buscó poner en práctica el patrón civilizatorio para transformar a las culturas consideradas inferiores a los fines de orientarlas hacia la superioridad y modernizarlas. “Afirmando el carácter universal de los saberes científicos eurocéntricos se ha abordado el estudio de todas las demás culturas y pueblos a partir de la experiencia moderna occidental, contribuyendo de esta manera a ocultar, negar,

subordinar o extirpar toda experiencia o expresión cultural que no ha correspondido con este deber ser que fundamenta a las ciencias sociales” (Lander, 2005, p. 11).

Así, explica Dussel (2012), el “educando es el objeto o ente enseñable, educable, civilizable, europeizable (si es colonia), domesticable diríamos casi” (p.146). Estas ideas estaban enmarcadas en una narrativa que consideraba al sujeto blanco y europeo superior y poseedor de los únicos saberes válidos que debían ser impuestos a los dominados latinoamericanos para civilizarlos. Esto implicó el desarrollo de la colonialidad del saber, la cual implantó las ideas y experiencias modernas europeas en América Latina a través de discursos y dispositivos que consideraban la raza, la cultura, los saberes de los colonizadores como los únicos posibles para conducir al desarrollo y al progreso.

Los ilustrados en Latinoamérica se propusieron continuar con la relevancia que se le otorgaba a la educación en Europa y en la misma línea europea plantearon una educación basada en transmitir saberes ligados al comercio, a lo mercantil y a lo contable para tender al progreso tal como lo postulaban los ideales iluministas.

Los ideales de la ilustración dotaron ideológicamente a las revoluciones latinoamericanas, otorgándole a la educación un lugar de relevancia, considerándola fundamental para el desarrollo económico y material de los pueblos y para la transformación de los sujetos mediante la razón.

Asimismo, estos ideales de la ilustración, como se ha mencionado, vinculaban la racionalidad de los sujetos con la faz política de la formación de ciudadanos. Este sentido político de la educación se trasladó a la región latinoamericana ya que los independentistas americanos reconocieron la importancia del abordaje de la política desde la educación poniendo en práctica contenidos tendientes a la formación de ciudadanos mediante la instauración de costumbres tendientes al cumplimiento de las normativas y a involucrar a los sujetos en los nuevos proyectos políticos.

Si bien los procesos independentistas que fue desarrollando Latinoamérica estuvieron caracterizados por el eurocentrismo dominante, sus sociedades presentaban aspectos dotados de complejidad debido a que las civilizaciones prehispánicas mantenían los rasgos propios de su cultura, sumando ello a la cantidad de inmigrantes tanto europeos como africanos que también confluían con sus rasgos culturales propios. De este modo, si bien como plantea Weinberg (2020) “a grandes rasgos puede decirse que los lineamientos educativos y culturales se trazaban desde la península” (p. 167), no “pueden omitirse las particularidades derivadas de su inserción en una realidad distinta y mucho más fluida que la rígida estratificación de la sociedad española; las distancias también ejercían efectos diferenciadores” (p. 67). Esto generó una influencia mutua entre los pueblos, produciendo cambios culturales que se han instalado. Por ello, han surgido diferentes corrientes de pensamiento tendientes a la descolonización.

Descolonización e interculturalidad crítica

La descolonización se constituye en un proceso tendiente a superar las imposiciones de la matriz moderna de poder y pensamiento promoviendo nuevas ideas y formas no eurocéntricas en lo referente al ser, al hacer y al conocer. De este modo, la perspectiva descolonizadora cuestiona a las narrativas modernas, dando lugar a nuevas formas de pensamiento crítico y emancipador.

Implica una revisión reflexiva y crítica sobre el pasado y sobre las influencias de los aspectos propios de la modernidad impuestos en el marco del colonialismo para pensar y reconfigurar el presente y el futuro en clave de liberación. En este sentido cabe remarcar que las perspectivas descolonizadoras no se orientan hacia el rechazo de la cultura occidental, sino que pretenden constituirse en un proceso en permanente construcción basado en los procesos sociales, políticos y culturales propios latinoamericanos. Siguiendo a Estermann (2014), se destaca que la descolonización no implica “erradicar en la propia cultura todos los rasgos (culturales, filosóficos, religiosos, gastronómicos, etc.) del poder colonial” (p. 4) sino que se trata de transformar lo existente en función de nuevas miradas y construcciones que involucren los aspectos y características culturales y sociales latinoamericanas.

Se trata de reconocer, poner de manifiesto y transformar las relaciones desiguales de poder modificando las estructuras que sostienen a los sistemas de poder propios del modelo eurocéntrico moderno y colonial.

Así, este proceso de descolonización se enlaza con la noción de interculturalidad, entendida ésta, en palabras de Walsh (2012) como “un proceso y un proyecto social, político, epistémico y ético, dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas” (p. 103). Walsh (2009) distingue la interculturalidad funcional de la interculturalidad crítica, sosteniendo que mientras la primera se basa en la diversidad tendiendo a su reconocimiento e inclusión dentro de la sociedad y el estado sin considerar las estructuras de poder que mantienen la desigualdad; la segunda toma como eje el poder, lo racial y la diferencia basada en ello y se constituye en una construcción realizada por aquellos que han sido sometidos y subalternados. De este modo, la interculturalidad crítica se enfoca en “partir del problema estructural-colonial-racial y dirigirse hacia la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales y la construcción de condiciones radicalmente distintas” (Walsh, 2010, p. 11).

En suma, la descolonización en vinculación con la interculturalidad crítica se orienta a la modificación de las estructuras coloniales de poder basadas en la dominación a los fines de construir nuevas relaciones sociales y epistémicas basadas en la propia cultura, saberes y experiencias desde un enfoque emancipador.

Pedagogías descolonizadoras

Para superar la reproducción de las prácticas pedagógicas hegemónicas impuestas por la dominación europea en América Latina, ha sido necesario concebir y posicionarse desde nuevos paradigmas epistemológicos. Esto implica, como postula Fonseca López (2015) el desarrollo de una “epistemología otra” “donde se cuestiona la colonialidad del conocimiento eurocéntrico, su visión dual y antinómica de la realidad, también se critica su perspectiva de exterioridad entre sujeto y objeto de conocimiento, así como la unilinealidad y unidimensionalidad del razonamiento” (p. 222). La perspectiva descolonizadora se orienta a desarrollar prácticas pedagógicas reflexivas que cuestionen la reproducción del conocimiento moderno, puesto que el mismo se basa en concepciones eurocentristas y dominantes que invisibilizan otras formas de conocimiento posibles.

Guelman (2014) define a la pedagogía descolonizadora como “aquella que está comprometida con la identidad de los pueblos latinoamericanos desde un proyecto político emancipador en contraposición a la mirada resultante de las matrices de pensamiento de la modernidad eurocéntrica” (p. 44). En tal sentido, las pedagogías de la descolonización se orientan hacia la liberación de los sujetos de esa matriz moderna impuesta por una epistemología colonial basada en las relaciones de poder y dominación. La perspectiva de la descolonización implica salir de las estructuras de pensamiento coloniales establecidas por los mecanismos de dominación para dar lugar a transformaciones que involucren nuevas formas de pensar, de conocer, de dialogar, de construir en conjunto con otros. En este sentido, Rivas-Flores, Márquez-García, Leite-Méndez y Cortés-González (2020) destacan que:

No se trata de buscar un lugar para el pensamiento alternativo, dentro de los marcos de la epistemología colonizadora, tal como se nos muestra demasiado a menudo. Más bien, supone otro modo de hacer, dar nombre, reconceptualizar, reconocer desde la horizontalidad y el proceso de decolonización de pensar-se, pensar-nos, conocer-se, conocer-nos desde categorías propias, no importadas y sutilmente impuestas (p. 51).

Se trata de construir nuevas narrativas y prácticas basadas en la modificación de las relaciones desiguales de poder y tendientes al desarrollo de un proyecto de transformación a partir del diálogo entre saberes y conocimientos propios y de los otros a los fines de promover diferentes formas y maneras de percibir y vivir el mundo. En este sentido, Rivas-Flores et al (2020) ponen de relieve que “una pedagogía con perspectiva decolonial, por tanto, tendría como objetivo permitir que los diferentes grupos y colectivos, especialmente los oprimidos, representen el mundo desde sus propias narraciones y lo puedan presentar como propio y en sus propios términos” (pp. 51-52). Para ello, será necesario desarrollar prácticas pedagógicas que desafíen los modelos coloniales y asuman una mirada crítica y

dialógica tendiente a superar tradiciones modernas y los patrones de poder impuestos, partiendo de procesos de reflexión y problematización de las epistemologías modernas hegemónicas. En relación con esto, Walsh (2010) considera a la pedagogía “como proceso y práctica sociopolítico productivo y transformativo asentado en las realidades, subjetividades, historias y luchas de la gente, vividas en un mundo regido por la estructuración colonial” y refiere a una pedagogía de-colonial desde la perspectiva de la interculturalidad crítica con prácticas pedagógicas que “retoman la diferencia en términos relacionales, con su vínculo histórico-político-social y de poder, para construir y afirmar procesos, prácticas y condiciones distintos” (p. 13). Así, la pedagogía descolonizadora implica procesos transformación tendientes a la liberación y al desarrollo de nuevos modos de vivir, de pensar, de ser tomando como punto de partida los saberes, las experiencias y las manifestaciones culturales latinoamericanas. Se trata de una pedagogía que “alienta el respeto por lo propio, alienta otros modos ser y pensar y desarticula entonces el patrón de poder – saber vigente” (Guelman, 2014, p. 44) instalado por las lógicas coloniales. En estas prácticas el diálogo ocupa un lugar preponderante, no sólo porque se basa en las interacciones entre los sujetos, sino que se constituye en posibilitador de intercambios entre saberes, experiencias, vivencias, modos de aprender y de enseñar, tendiendo a la transformación de los sujetos dominados en sujetos culturales políticos y productores de conocimiento.

La Educación Popular es pedagogía descolonizadora

Históricamente, el concepto de educación popular ha sido abordado desde diversas perspectivas. En Argentina, Domingo Faustino Sarmiento propugnó una educación popular arraigada en un enfoque ilustrado y moderno. Para Sarmiento, la educación popular constituía un pilar fundamental en la construcción nacional, para lo que consideraba necesario educar a todos los habitantes, haciendo foco en la formación cívica.

En un contexto más contemporáneo, las posiciones neoliberales reconocen una educación popular caracterizada por una visión de las dinámicas de mercado, donde prevalecen la competencia y la libre elección. Esta perspectiva se caracteriza por el énfasis en la individualidad y la elección del consumidor, promoviendo la libertad de elección de educación según las necesidades y preferencias individuales. Además, esta visión incluye una fuerte orientación hacia la preparación de los estudiantes para el mercado laboral, enfocándose en habilidades prácticas y técnicas. En este sentido, Campana y Giavedoni (2020) plantean que, en esta perspectiva, “el conocimiento deja de ser el objetivo central del proceso educativo, ya que la prioridad son las técnicas, los procedimientos, los cuales pasan de ser considerados medios, para convertirse en el objetivo prioritario del proceso educativo”

(p. 287). Esta reorientación refleja la influencia de las dinámicas del mercado en la concepción de la educación popular en contextos de perspectivas neoliberales.

En cambio, desde una perspectiva descolonizadora, se concibe a la Educación Popular como un conjunto de prácticas pedagógicas que se basan en una crítica a la hegemonía occidental, cuestionando las relaciones de opresión de dominantes sobre dominados mediante un análisis crítico de la realidad.

Si bien en este apartado se reconocen otros enfoques de la Educación Popular, es necesario poner de relieve que posicionarse desde la perspectiva descolonizadora reviste un carácter fundamental ya que propone una educación que empodere a los individuos y fomente la participación activa, permitiéndoles no sólo ser receptores de conocimiento, sino también plenamente activos en la construcción de sus propios aprendizajes y en la transformación de sus realidades. Así, se persigue trascender las desigualdades inherentes al modelo colonial y construir procesos educativos más inclusivos, participativos y liberadores.

Korol (2010) define a la Educación Popular como “una pedagogía de la descolonización, del develamiento de las marcas eurocéntricas y occidentales de la cultura dominante” (p. 3), como “una mirada profundamente crítica del eurocentrismo y de sus lógicas racionalistas, basadas en ideales como el “desarrollo”, el “progreso”, la “civilización” (p.3). Así, se trata de prácticas pedagógicas tendientes a superar el modelo hegemónico de educación colonialista. De este modo, la Educación Popular implica el desarrollo de una pedagogía crítica que cuestione el conocimiento hegemónico y colonial y que responda a las necesidades de la realidad latinoamericana. Jara Holiday (2020) destaca que:

Así, lo “popular” en su sentido político, hace referencia a procesos que buscan superar las relaciones de dominación, de opresión, de discriminación, de explotación, de inequidad y de exclusión. Visto positivamente, es todo proceso que busca construir relaciones equitativas, justas, respetuosas de la diversidad y de la igualdad de derechos para todas las personas a lo largo de toda la vida (p. 31).

En tanto pedagogía descolonizadora, Guelman (2014) plantea que “la práctica de la educación popular es práctica pedagógica descolonizadora cuando valoriza y recupera saberes y experiencias negados y silenciados, cuando los problematiza y los pone en diálogo y tensión con saberes legitimados (p.49). En este sentido, y de acuerdo con lo que plantea Korol (2006), la Educación Popular “es una pedagogía que se rebela contra los saberes que sostienen y reproducen la dominación (p. 218). Por ello, el punto de partida de las prácticas pedagógicas propias de la Educación Popular es el análisis crítico de las prácticas sociales de los sujetos, para cuestionar los saberes coloniales hegemónicos, y, a partir de ello, poner en valor los saberes y las experiencias populares. Michi (2020) explica que “el conocer y los saberes populares son concretos, situados, integrales,

multidimensionales, no disciplinares (o mejor dicho indisciplinados), son dinámicos, operan por inclusión, no pretenden ser universales” (p. 78). Estos saberes se ponen en práctica en instancias colectivas y participativas y son reconstruidos y apropiados en las interacciones con los otros. En este sentido, la Educación Popular se orienta al desarrollo de un diálogo entre saberes populares y colectivos propios de los sujetos populares para tender a la descolonización del conocimiento.

En suma, como pedagogía descolonizadora, la Educación Popular implica superar las prácticas pedagógicas coloniales impuestas por los dominantes a los dominados, o como plantea Paulo Freire, por los opresores a los oprimidos. En este sentido, Korol (2010) explica que “entender la Educación Popular como pedagogía de los oprimidos y oprimidas, significa pensar en el protagonismo del sujeto popular en la creación histórica transformadora” (p. 2). Este enfoque crítico busca desafiar las narrativas y prácticas educativas impuestas por el colonialismo, promover una educación que valora y respeta la diversidad cultural y empoderar a las comunidades para transformar su realidad, otorgando a los estudiantes un rol activo en sus propios aprendizajes. Se busca así promover la autonomía, el pensamiento crítico y la capacidad de acción colectiva, fortaleciendo la participación y la transformación social. De este modo, la Educación Popular implica prácticas emancipadoras y transformadoras a partir de la problematización de la realidad para lograr transformaciones de las estructuras sociales y culturales en el marco de la creación colectiva de saberes.

Paulo Freire: la pedagogía del oprimido y su liberación

Paulo Freire (1984) realiza un análisis del término extensión planteando que “la acción extensionista implica, cualquiera que sea el sector en que se realice, la necesidad que sienten aquellos que llegan hasta la “otra parte del mundo”, considerada inferior, para, a su manera, “normalizarla”” (p. 21). Así, vincula la noción de extensión con la de invasión cultural en tanto unos imponen un contenido a otros que lo reciben en forma pasiva. En relación con esto, Freire distingue a invadidos de invasores, siendo estos últimos quienes imponen su sistema de valores a los invadidos a través de la penetración de su espacio histórico-cultural (Freire, 1984).

En su Pedagogía del Oprimido, Freire plantea la necesidad de liberación de los oprimidos, quienes están adaptados a las estructuras de dominación, y pone de relieve que, si bien la realidad opresora impone límites a los oprimidos, la misma debe constituirse en el motor de su liberación. En cuanto a ésta última, la compara con un parto, en tanto, a partir de su liberación, nace un hombre nuevo que no es “ni opresor ni oprimido, sino un hombre liberándose” (Freire, 1987, p. 29). Así, considera a la pedagogía del oprimido como una pedagogía de carácter humanista y liberador “que haga de la opresión y sus causas el objeto

de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará” (Freire, 1987, p. 26).

Freire (1984) sostiene que la pedagogía del oprimido debe ser elaborada con los oprimidos ya que los mismos se encuentran “en la lucha permanente de recuperación de su humanidad” (p. 26). En relación con ello, distingue dos momentos:

El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación (p. 35).

En ambos momentos el sujeto se enfrentará a la cultura impuesta por la dominación, tanto por el desarrollo del cambio de sus ideas y percepciones en lo referente a la opresión, como por el desarrollo de nuevas estructuras que surgirán de los procesos de liberación y transformación.

La educación liberadora que propone Freire se basa en el diálogo y la problematización de la realidad para superar el modelo pedagógico hegemónico que impone y reproduce relaciones de dominación y dependencia coloniales.

En términos generales, esta Educación Popular liberadora implica el cuestionamiento del modelo de educación moderna buscando la liberación de la dependencia del poder hegemónico que implicó la colonialidad en América Latina. Así, se orienta a que el oprimido se libere de la dominación a la cual se encuentra sometido para desarrollar nuevas subjetividades desde una perspectiva crítica, emancipatoria y transformadora de la realidad.

La Educación Popular de jóvenes y adultos en tanto pedagogía descolonizadora

Continuando en línea con el planteo de Freire, se hace foco en la Educación Popular de Personas Jóvenes y Adultas (en adelante EPJA), ya que sus protagonistas son esos oprimidos, aquellos inmersos en la lógica del capitalismo que reproduce modelos hegemónicos de dominación.

En Latinoamérica, la EPJA enfrenta una serie de desafíos marcados por la persistente lucha por la soberanía y el crecimiento de las desigualdades. Estos desafíos encuentran resonancia en los planteamientos de Paulo Freire y en su pedagogía de la liberación para empoderar a los oprimidos y promover la reflexión crítica y la transformación de la realidad. Aunque las formas de opresión han evolucionado en la EPJA desde que Freire escribió el manuscrito de la Pedagogía del Oprimido en 1968, las dinámicas fundamentales siguen estando presentes. Las opresiones contemporáneas, como las desigualdades económicas y sociales, la discriminación racial y de género, y la dependencia de estructuras políticas y tecnológicas, encuentran eco en los planteamientos de Freire sobre la necesidad de

liberación y transformación. En este sentido, es importante destacar que la liberación de los oprimidos que propugna Freire puede relacionarse en la actualidad con la lucha de los adultos en la EPJA por superar las barreras socioeconómicas y políticas que los oprimen.

Así, la obra de Freire, sigue siendo relevante para abordar los desafíos contemporáneos de la EPJA en Latinoamérica. Aunque las formas específicas de opresión pueden haber evolucionado, los principios fundamentales de liberación, participación activa de los estudiantes y transformación de la realidad siguen siendo aplicables en la lucha contra las desigualdades en la educación de adultos.

En consonancia con lo desarrollado hasta aquí, es importante destacar que, en la actualidad, la EPJA se basa en la pedagogía crítica latinoamericana marcando una ruptura con la epistemología colonial. Desde esta perspectiva, la educación de adultos se concibe como liberadora y se funda en la práctica de los procesos latinoamericanos de educación popular, basados en vínculos dialógicos, prácticas participativas, recuperación de saberes y experiencias propios y en la superación de los vínculos de oprimido y opresor. García Huidobro (1980) pone de manifiesto las siguientes características en la educación popular de adultos:

Estas experiencias y programas educativos buscan partir de la realidad de los participantes, de su situación histórica concreta, propiciando una toma de conciencia con relación a su ubicación económica y social (. ...)

La forma de proceder es normalmente grupal, cooperativa, organizada, democrática. Se busca el crecimiento personal a través de la relación con otros (. ...)

Se tiende hacia una relación pedagógica horizontal entre educador y educando. El maestro es más bien orientador, monitor de un proceso en el que el grupo tiende a una autonomía cada vez mayor; muchas veces recurren a promotores o animadores de la misma comunidad. Se habla de autoaprendizaje, autodisciplina, auto evaluación, autogestión (. ...)

La educación está estrechamente ligada a la acción. Si parte de la realidad, también trata de volver a ella y modificarla (...) En este sentido, el enfoque es inevitablemente político o tiene implicaciones políticas en el sentido general del término (p. 29).

Tomando como eje la perspectiva freireana, la EPJA enfoca sus prácticas pedagógicas hacia el diálogo y la participación para que los sujetos logren actuar sobre la realidad de manera crítica para transformarla, en el marco de una educación dialógica y liberadora.

La EPJA se trata entonces de una educación liberadora que propugna el respeto por la cultura popular, recuperando los saberes y experiencias de los sujetos jóvenes y adultos populares superando la individualidad y tendiendo a las construcciones colectivas para lograr transformaciones estructurales superadoras de las estructuras impuestas por la dominación.

Reflexiones finales

El proyecto moderno de la educación ha sido guiado por fines políticos y económicos específicos, con una tendencia a conseguir la razonabilidad de los sujetos mediante la asimilación de la cultura de un modo razonado. De este modo, dicho proyecto pedagógico se orientó a la formación de ciudadanos autónomos, capaces de asociarse libremente para tender al progreso social. Esto influyó en forma directa en Latinoamérica debido a la colonialidad y al desarrollo del eurocentrismo.

Luego de analizar la influencia de los aspectos propios de la Modernidad en Latinoamérica y especialmente en las cuestiones educativas, cabe señalar que, en cuanto a la prolongación de temporalidades de la epistemología hegemónica, en la actualidad siguen vigentes algunos de sus aspectos en tanto se consideran de mayor validez ciertos conocimientos producidos en Europa y prima el capitalismo con lógicas de dominación, opresión y reproducción de modelos parámetros sociales, culturales y económicos.

Frente a esto, hay diversas corrientes que critican las perspectivas epistemológicas propias de la dominación y plantean la necesidad de posicionarse en otro paradigma para interpretar la realidad y la construcción histórica del conocimiento visibilizando a los colonizados y enfocándose en la recuperación de prácticas, saberes y cultura de las clases sociales que históricamente fueron relegadas por el colonialismo.

Si bien las prescripciones propias del eurocentrismo han influido y determinado en las prácticas sociales, culturales, económicas, políticas y educativas latinoamericanas, no son pocos los movimientos contrahegemónicos que se han desarrollado con el correr de los años. De este modo, en Latinoamérica se han llevado a cabo muchas y diversas búsquedas de nuevas perspectivas, como plantea Lander (2005), “de formas alternativas del conocer, cuestionándose el carácter colonial/eurocéntrico de los saberes sociales sobre el continente, el régimen de separaciones que les sirven de fundamento, y la idea misma de la Modernidad como modelo civilizatorio universal” (p. 12).

Ello ha implicado que se desarrollen otros paradigmas para comprender la realidad latinoamericana corriéndose del paradigma moderno y posicionándose desde otras perspectivas para interpretar los procesos llevados adelante en Latinoamérica. En este sentido, las pedagogías descolonizadoras que cuestionan las imposiciones eurocéntricas coloniales se han configurado como procesos tendientes al logro de la superación de la matriz moderna y de la epistemología colonial para dar lugar a la transformación de los sujetos dominados y a nuevas formas de percibir y actuar en el mundo mediante la valoración de la identidad y la cultura de los pueblos latinoamericanos. La Educación Popular, en tanto pedagogía descolonizadora persigue esta transformación de los sujetos desde una perspectiva de liberación de los mismos y basada en procesos dialógicos y de problematización de la realidad. En la educación de jóvenes y adultos, cuyos sujetos se

constituyen en los oprimidos a los que refiere Freire, será necesario continuar trabajando desde la educación en clave de liberación, mediante propuestas pedagógicas dialógicas y prácticas participativas construidas a través del intercambio de saberes en comunidad, producto de construcciones colectivas y que posicionen a los sujetos como protagonistas para analizar y transformar la realidad. Se trata de construir prácticas pedagógicas tendientes al desarrollo pleno de los sujetos, que recuperen sus saberes y experiencias y que se orienten a la transformación de las estructuras hegemónicas que hasta hoy se siguen reproduciendo.

En suma, será necesario continuar enfocando las practicas pedagógicas hacia la construcción de nuevos saberes colectivos que recuperen las experiencias, los saberes y la cultura de los sujetos a partir del reconocimiento del otro, del respeto de lo diverso y mediante prácticas de diálogo y de construcciones conjuntas.

A modo de cierre, cabe concluir en que los aspectos de la epistemología eurocéntrica que se encuentran vigentes deben ser sujetos a análisis continuos para evitar imposiciones hegemónicas que contribuyan a suprimir aspectos propios de las culturas locales en pos de la imposición de una cultura y un conocimiento considerado como el único dotado de validez. En este sentido, se deberá continuar orientando las acciones pedagógicas hacia el desarrollo de perspectivas educativas críticas y liberadoras y nuevas formas de pensar la educación que sean acordes a las realidades y necesidades de los sujetos latinoamericanos, para lo cual será fundamental hacer foco en el reconocimiento de los sujetos.

Referencias bibliográficas

- Campana, M. y Giavedoni, J. G. (2020). Neoliberalismo y educación: algunas metamorfosis en la Argentina contemporánea. En P. Meschini; L. Paolicchi (Coords.). *Discursos y políticas de la descolonialidad* (pp. 275-299). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Dussel, E. D. (2002). *Europa, modernidad y eurocentrismo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Dussel, E. D. (2012). *Para una ética de la liberación latinoamericana: erótica y pedagógica, obras selectas VIII. Vol. II*. Buenos Aires: Editorial Docencia.
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. *Polis Revista Latinoamericana*, (38), 1-18.
- Fonseca López, M. (2015). La epistemología otra en la comprensión de los movimientos contrahegemónicos. *Intersticios*; 9(2), 213-224.
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García Huidobro, J. E. (1980). *Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no formales de educación de adulto*. Santiago: UNESCO-OREALC

- Geneyro, J. C. (2007). Educación y ciudadanía: vicisitudes de algunos legados de la Modernidad. En Rubio Carracedo, J.; Salmerón A. M. y Toscano Méndez, M. (eds.). *Ética, ciudadanía y democracia* (pp. 247-266). Málaga: Contrastes.
- Guelman, L. A. (2014). Educación popular y pedagogía descolonizadora en el MOCASE-VC. *Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas*, 3(6), 35-49.
- Jara Holiday, O. (2020). *La educación popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Colectivo; Luján: EdUNLu Editorial de la Universidad Nacional de Luján.
- Korol, C. (2010). La Educación Popular -algunos debates posibles y necesarios-. Recuperado de (19/09/2022): https://www.academia.edu/24448359/La_Educaci%C3%B3n_Popular_algunos_debates_posibles_y_necesarios
- Korol, C. (2006). Pedagogía de la resistencia y de las emancipaciones. En A. E. Ceceña (comp.). *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado* (pp. 199-221). Buenos Aires: CLACSO.
- Lander, E. (2005). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 4-23). Buenos Aires: CLACSO.
- Michi, N. (2020). Reflexiones sobre prácticas de producción colectiva de conocimientos o pequeñas contribuciones a una agenda de trabajo. Investigación Militante. En Medina Melgarejo, P. (coord.). *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación* (pp. 72-89). México: Universidad Veracruzana.
- Mignolo, D. W. (2005). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 34-52). Buenos Aires: CLACSO.
- Pajuelo Teves, M. (2015). El lugar de la utopía. Aportes de Aníbal Quijano sobre cultura y poder. *Contextualizaciones Latinoamericanas*; 3(5), 1-18.
- Puelles Benítez, M. de (1993). Estado y educación en el desarrollo histórico de las sociedades europeas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (1), 2.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Quijano, A. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). Buenos Aires: CLACSO.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, globalización y democracia*. Recuperado de (19/09/2022): <http://www.rrojasdatabank.info/pfpc/quijan02.pdf>
- Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M. J., Leite-Méndez, A. y Cortés-González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 46-62.
- Romero, J. L. (1987). *Estudio de la mentalidad burguesa*. Madrid: Alianza.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el insurgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista (entre palabras)*, 3(30), 1-29.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad, plurinacionalidad y razón decolonial: refundares político-epistémicos en marcha. En Grosfoguel, R. *Lugares descoloniales: espacios de intervención en las Américas* (pp. 95-118). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Weinberg, G. (2020). *Modelos educativos en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO y UNIPE: Editorial Universitaria.