
Desafíos y horizontes de la investigación socioeducativa decolonial en NuestrAmérica



Challenges and horizons of decolonial socio-educational research in OurAmerica

 **Cristhian Camilo Ortiz Castiblanco**

Universidad de La Salle, Colombia

cortiz64@unisalle.edu.co

Analéctica

vol. 10, núm. 65, p. 1 - 32, 2024

Arkho Ediciones, Argentina

ISSN-E: 2591-5894

revista@analectica.org

Recepción: 01 mayo 2024

Aprobación: 12 junio 2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14618952>

Resumen: Este artículo examina los desafíos y oportunidades de la investigación socioeducativa a partir de una perspectiva decolonial en el contexto de NuestrAmérica. Se analiza cómo la hegemonía epistemológica occidental ha influido en los sistemas educativos y las prácticas de investigación, y se propone un enfoque alternativo que cuestiona las estructuras de poder existentes y valora los conocimientos subalternizados. El estudio aborda la necesidad de desarrollar metodologías emergentes que respondan a las realidades locales, promuevan el diálogo intercultural y fomenten la co-construcción de saberes. Se discuten las implicaciones éticas, ontológicas y epistemológicas de este enfoque, así como los desafíos para su implementación en la práctica investigativa. Se concluye que la perspectiva decolonial ofrece un camino prometedor para transformar la educación y la investigación socioeducativa, promoviendo sistemas de conocimiento en clave transmoderna y pluriversal.

Palabras clave: decolonización, investigación socioeducativa, epistemología, interculturalidad, cambio educativo.

Abstract: This article examines the challenges and opportunities of socio-educational research from a decolonial perspective in the context of Our America. It analyzes how Western epistemological hegemony has influenced educational systems and research practices, and proposes an alternative approach that questions existing power structures and values subalternized knowledge. The study addresses the need to develop emerging methodologies that respond to local realities, promote intercultural dialogue and encourage the co-construction of knowledge. The ethical, ontological and epistemological implications of this approach are discussed, as well as the challenges for its implementation in research practice. It is concluded that the decolonial perspective offers a promising path to transform education and socio-educational research, promoting knowledge systems in a transmodern and pluriversal key.

Keywords: decolonization, socio-educational research, epistemology, interculturality, educational change.

Introducción

La investigación socioeducativa enfrenta múltiples desafíos debido a las complejas realidades sociopolíticas que interceptan su desarrollo[1]. Este artículo se enfoca en los procesos de decolonización de dicha investigación, enmarcados en las construcciones ontológicas, epistemológicas y éticas del pensamiento crítico en el contexto de NuestrAmérica[2]. A partir de una perspectiva crítica, decolonial e intercultural, la investigación socioeducativa se concibe como un campo de conocimiento que busca comprender y transformar las realidades sociales, reconociendo la diversidad de saberes, la construcción relacional del conocimiento y las estructuras de poder y opresión que configuran nuestro existir en el mundo (Herrera, 2023).

La realidad educativa latinoamericana actual plantea diversos retos para proyectar líneas de acción que permitan (re)pensar prácticas y discursos desde una perspectiva decolonial. Los sistemas educativos occidentales enfrentan cuestionamientos debido a su incapacidad para responder a las exigencias de cambio impulsadas por la revolución tecnocientífica, así como a problemáticas como las altas tasas de abandono, la deficiente financiación estatal, la calidad de los aprendizajes y los obstáculos en el acceso y permanencia (Pachón, 2023). Estos factores afectan principalmente a personas y colectivos sociales históricamente empobrecidos, racializados y jerarquizados (Arias, 2023; Soto, 2022). Estas discusiones se posicionan en la agenda pública de los gobiernos de la región, generando fuertes impactos en las estructuras sociales, culturales y políticas.

Por esta razón, se propone un desplazamiento de la mirada investigativa centrada en los objetos y fenómenos, hacia una comprensión de los seres humanos y sus identidades como parte fundamental de la realidad social (Yedaide, 2019). Se trata de reconocer la dimensión ontológica de la investigación y su relación con las posturas epistemológicas y metodológicas adoptadas. En este sentido, se requiere una ruptura con los paradigmas dominantes que han privilegiado una mirada objetiva y distante de la realidad social (Sher y Sáez-Rosenkranz, 2023). El objetivo es construir horizontes epistémicos alternativos que permitan reconocer y valorar la diversidad de saberes, experiencias y formas de ser y estar en el mundo. Esto implica un compromiso ético y político por parte de los investigadores/as en la construcción de relaciones horizontales y dialógicas en los contextos de interacción con personas, colectivos sociales o comunidades.

La investigación socioeducativa busca trascender su prolífica formulación teórica, a menudo confinada a las estanterías de las

universidades y fondos editoriales, consultada por una pequeña y privilegiada élite académica (Popkewitz, 2021). Es necesario que alcance a las personas, colectivos sociales y comunidades educativas que sufren y padecen las diferentes manifestaciones de la colonialidad o cualquier forma de opresión

Los sistemas educativos occidentales no escapan a las estructuras de dominación de la modernidad y sus tres pilares fundamentales: el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado (Santos y Meneses, 2020). Por esto, “es necesario empezar a cortar las tres pesadas anclas que nos sujetan a la concepción moderna de la naturaleza: la fuerza de trabajo y la vida misma como mercancía, el racismo y el sexismo” (p. 7). El pensamiento sociocrítico latinoamericano, revitalizado por los desarrollos de la perspectiva decolonial, disputa estas estructuras en el camino irreversible hacia un cambio paradigmático de la cosmovisión dominante.

En este contexto, el presente estudio recurre a las transiciones civilizatorias (Escobar, 2022) como andamiaje analítico y de acción política en el desarrollo de la propuesta. Estas se entienden como:

un horizonte para la creación de visiones políticas amplias más allá de los imaginarios de desarrollo y progreso, y los universales de la modernidad occidental como el capitalismo, la ciencia, la economía y el individuo. No exige un retorno a las tradiciones auténticas ni a formas híbridas de síntesis racional de los mejores rasgos de cada civilización, como si el lenguaje liberal, seductor pero inofensivo, de las mejores prácticas pudiera aplicarse a las civilizaciones. Lejos de ello, esta llamada adumbra una coexistencia pluralista de proyectos civilizatorios, incluidos los originados en el propio replanteamiento de occidente mediante diálogos intercivilizaciones que impulsan contribuciones más allá del actual orden mundial eurocéntrico (p.26)

La Investigación en Constante (Des)aprendizaje

El reconocimiento de los límites del pensamiento moderno colonial capitalista heteropatriarcal es un paso fundamental en el proceso de valorización de conocimientos subalternizados y en la exploración de nuevas formas de organizar el mundo. Escobar (2022) identifica cuatro dimensiones cruciales en las que estos límites se manifiestan, ofreciendo una perspectiva crítica sobre las bases del pensamiento dominante.

En primer lugar, se señala que la teoría social moderna, debido a su naturaleza abstracta, tiende a excluir aspectos fundamentales como la encarnación, la práctica y la experiencia. Estos elementos son esenciales para comprender cómo se crea el mundo de manera relacional. Esta exclusión limita nuestra capacidad de entender la complejidad de las realidades vividas y las formas en que las personas interactúan con su entorno.

La segunda dimensión se refiere a la falta de reconocimiento de que la cuestión de lo humano adquiere formas diferentes para individuos ubicados y encarnados de manera distinta. Esta omisión es particularmente problemática para aquellos que han sido expuestos a la violencia simbólica y corporal asociada al concepto del 'hombre universal', especialmente en contextos de colonialismo. Esta perspectiva que homogeneiza ignora las diversas experiencias y concepciones de lo humano que existen en diferentes culturas y contextos.

El tercer aspecto que se destaca es la ceguera del pensamiento moderno ante su propio lugar histórico de enunciación en el régimen del hombre. Esta falta de auto reflexividad se hace evidente cuando nos preguntamos: ¿de quién es la idea de lo humano de la que hablamos? Esta cuestión nos invita a examinar críticamente los orígenes y los sesgos inherentes a nuestras concepciones de lo humano y lo social.

Finalmente, la problemática separación entre teoría y práctica en el pensamiento moderno. Esta división permite que teóricos y críticos mantengan una postura académica segura, desde la cual imaginan otros tipos de mundos y políticas, sin comprometerse realmente con las prácticas activas de creación de vida y mundo. Esta desconexión entre el pensamiento teórico y la realidad práctica limita la capacidad de generar cambios significativos y sostenibles en el mundo real.

Estas cuatro dimensiones identificadas revelan las limitaciones profundas del pensamiento moderno colonial capitalista heteropatriarcal. Reconocerlas es crucial para abrir espacios a formas alternativas de conocimiento y organización social, permitiendo la emergencia de perspectivas más inclusivas, situadas y transformadoras. Este reconocimiento nos invita a repensar nuestras formas de producir conocimiento y de entender el mundo, buscando integrar la diversidad de experiencias y saberes que han sido históricamente marginados.

Este agotamiento del pensamiento moderno para explicar las dinámicas sociales actuales se refleja también en el contexto educativo (Mejía, 2023). Los sistemas educativos occidentales, como producto de la modernidad, responden a una lógica de racionalización que ha guiado su organización, estructura y procesos pedagógicos.

En las últimas décadas, las políticas educativas neoliberales han acelerado una verdadera contrarreforma educativa en la región, respaldadas por los intereses de las élites nacionales y los organismos multilaterales[3]. Pineda y Guachetá (2020) señalan,

después de casi tres décadas de denuncia sobre los efectos perversos de las reformas educativas, de la cooptación de la escuela y de los sistemas educativos por la racionalidad económica con todas sus lógicas instrumentales y mercantiles, se torna reiterativo plantear que la economía de

mercado, traducida en modelos como el de capital humano, sostenidos en estándares, competencias, estrategias de evaluación y control, han reorientado el trabajo de las escuelas y en general los procesos educativos hacia los intereses de la economía y de los organismos internacionales (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional, entre otros) para la formación del individuo-empresa. (p. 20)

El proceso de modernización de los sistemas educativos latinoamericanos se alineó con los planes de ajuste estructural de los organismos internacionales en la segunda mitad del siglo XX (Boom, 2009; Uribe, 2006; Ordoñez y Rodríguez, 2018). Aunque los índices de acceso y cobertura aumentaron progresivamente la tasa de atención en edad escolar, este proceso fue impulsado por la industrialización, el comercio, las obras de infraestructura y el crecimiento urbano

Sin embargo, esta situación no se tradujo en cambios significativos en las condiciones socioeconómicas de gran parte de las personas y colectivos sociales (Ocampo, 2016; Martínez, 2015; Rodríguez, 2021). No obstante, es importante reconocer los procesos organizativos en la región en defensa de la educación pública, del reconocimiento social del maestro/a, y de las discusiones frente a las orientaciones estructurales del sistema (Puiggrós, 2019; Mejía, 2023). Cabe señalar que, en el marco de la estructura occidental, la escuela ha cumplido con su función social de cuidado, custodia, control y clasificación.

La Perspectiva Decolonial como Alternativa

El pensamiento sociocrítico latinoamericano de las décadas de 1960/1970 renueva sus críticas frente a la dependencia cultural y política que profundiza las condiciones de pobreza, exclusión y desigualdad en la región. Esta renovación se basa en varios planteamientos clave. Quijano (1993) denuncia la racionalidad moderna como un patrón de poder que estructura jerarquías y clasificaciones sociales, afectando la subjetividad humana en relación con las formas de conocer, vivir y comprender la vida, a partir del eje articulador de la categoría de “raza”.

Por su parte, Mignolo (2022) enfatiza la necesidad de desafiar la tradición eurocéntrica que sostiene el estatuto científico positivista lineal y monocultural. Esta tradición ha permitido movilizar los intereses coloniales de las potencias europeas desde el siglo XV, materializando una forma de gestionar el conocimiento basada en la tradición teológica cristiana, la influencia de la ilustración alemana en la imposición del pensamiento eurocentrado, los desarrollos de la revolución industrial del siglo XVIII, la economía política en relación

con la división social/sexual del trabajo, y los discursos de la racionalidad hegemónica occidental, liderados por la idea única de progreso de las naciones. Quijano (2014) argumenta que la colonialidad opera como eje central del patrón colonial de poder.

Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América. (p. 285)

Las identidades sociales de la colonialidad se despliegan por la expansión e integración de los intereses capitalistas con las relaciones intersubjetivas heredadas del colonialismo. La perspectiva decolonial emerge como una opción ontoepistémica y ética entre otras posibilidades disciplinarias (religiosas, ideológicas, liberalismo, marxismo, conservadurismo) en el campo de las ciencias sociales. Su objetivo es combatir la hegemonía epistémica, el universalismo y las diferentes expresiones de colonialidad en la sociedad.

Quijano (2014) propone “la exploración, por incipiente que pudiera ser, necesaria de todos modos, de un horizonte paralelo de conocimiento, de una racionalidad no-eurocéntrica, que pueda también ser parte del propio horizonte de futuro” (p. 846). En esta línea, Mignolo (2022) señala,

como consecuencia, las disciplinas –ciencias sociales y humanidades– son reubicadas en virtud de la emergencia del habitar las fronteras creadas por la diferencia colonial. Las fronteras no son ontológicas, son legales y filosóficas, y están marcadas por el diferencial de poder instituido por quienes –actores e instituciones– trazan las fronteras –geopolíticas, raciales, epistémicas, nacionales, estéticas, religiosas, entre otras– y por la emergencia del pensar y hacer ético-político que las denuncia. En este doble movimiento surgen las clausuras de las ciencias sociales implicadas en la creación y preservación de diferencias coloniales. (p. 58)

El proyecto educativo latinoamericano se configura como un campo de disputa frente a la tendencia hegemónica de la perspectiva educativa neoliberal (Mejía, 2022). El desarrollo de perspectivas propias del Sur Global logra posicionar una apuesta ético-política crucial para la comprensión de los fenómenos socioeducativos en la región (Mendez, 2021). No se desconocen los aportes de la teoría crítica propia del desarrollo de las ciencias sociales eurocéntricas y del análisis de la sociedad moderna. Se destacan diferentes perspectivas: Kant, con énfasis en la autonomía racional y el pensamiento crítico del sujeto; Marx, con el análisis de las contradicciones y conflictos de clase en las sociedades modernas capitalistas; la escuela de Frankfurt, con la teoría social interdisciplinaria para criticar la racionalidad instrumental del capitalismo; y el posestructuralismo, con la crítica al

estructuralismo y a las concepciones esencialistas de las estructuras sociales (Castro-Gómez, 2007; Lander et al., 2020; Mejía, 2022).

Grosfoguel (2020) plantea que el pensamiento sociocrítico busca “transcender sus límites y cegueras subsumiendo las contribuciones críticas que vienen de la zona del ser dentro de las múltiples epistemologías críticas decoloniales producidas en la zona del no-ser” (p. 208). En este contexto, es fundamental reconocer tres niveles de problematización que permiten ubicar la centralidad y el potencial transformador del pensamiento sociocrítico educativo:

1. Escenario Macro: Políticas Públicas y Orientaciones Educativas

En este nivel, el pensamiento sociocrítico educativo se enfrenta a la racionalidad neoliberal que ha permeado las políticas públicas educativas en las últimas décadas. Los desafíos incluyen la concepción de la educación como bien de mercado, los imperativos de competitividad, eficiencia y rentabilidad, y las políticas orientadas hacia la estandarización, medición de resultados y rendición de cuentas. Las propuestas del pensamiento sociocrítico buscan disputar los sentidos y finalidades de la educación, reivindicar el carácter público, la función social y el potencial emancipador de la educación, e incidir en la formulación de políticas educativas que garanticen el derecho a una educación de calidad para todos, reconozcan la diversidad cultural y promuevan nuevas formas de ser y estar en el mundo.

2. Escenario Meso: Dinámicas Institucionales y Territoriales

En este nivel, el pensamiento sociocrítico educativo aborda las dinámicas que reproducen las lógicas de poder y dominación en instituciones y territorios. Los desafíos incluyen relaciones jerárquicas, autoritarias y burocráticas en instituciones educativas, desigualdades sociales, económicas y culturales en los territorios, y limitaciones en la participación y autonomía de los sujetos. Las propuestas del pensamiento sociocrítico se orientan a democratizar las instituciones educativas, promover la participación activa de diferentes actores (estudiantes, docentes, familias, comunidades), y construir proyectos educativos contextualizados.

3. Escenario Micro: Relaciones y Prácticas Cotidianas

En este nivel, el pensamiento sociocrítico educativo se enfrenta a las formas de dominación y opresión en las relaciones y prácticas cotidianas del aula. Los desafíos incluyen relaciones autoritarias entre docentes y estudiantes, transmisión vertical de conocimientos, y prácticas pedagógicas centradas en memorización, repetición y

evaluación punitiva. Las propuestas del pensamiento sociocrítico buscan transformar relaciones y prácticas educativas, promover el diálogo, la participación y la construcción colectiva del conocimiento, y construir ambientes de aprendizaje que dinamicen horizontes de sentido decoloniales.

Es crucial entender que estos tres niveles están interrelacionados y se influyen mutuamente. El pensamiento sociocrítico educativo apuesta por una praxis transformadora que articule los diferentes niveles desde una perspectiva sistémica y compleja.

El pensamiento sociocrítico educativo, particularmente las pedagogías críticas, tiene el potencial de reconfigurar los discursos y prácticas educativas al margen de los arreglos institucionales de la racionalidad neoliberal (Alfieri y Lazaro, 2021). Esto implica construir alternativas pedagógicas contrahegemónicas, resistir y subvertir las lógicas de mercantilización, estandarización y control, y promover una educación emancipadora y contextualizada.

La investigación socioeducativa se encuentra en una encrucijada entre los enfoques tradicionales y las propuestas descoloniales emergentes. Este artículo explora las tensiones que surgen de este choque de paradigmas y los desafíos que presenta la implementación de enfoques descoloniales en la práctica investigativa. La investigación socioeducativa (Hernández y Martín, 2019; Mainardes, 2022; Santos, 2022) ha experimentado una evolución significativa, de una racionalidad técnico-instrumental enfocada en la objetividad y la cuantificación a las tensiones por los enfoques críticos y emancipadores que reconocen el conocimiento como situado y politizado; y en estos últimos años la perspectiva decolonial que enfatiza en la pluralidad epistémica y la decolonización del saber.

Las orientaciones de estos enfoques varían: la racionalidad técnica busca explicar y controlar; la crítica pretende comprender y transformar; y la decolonial se orienta a revalorizar saberes marginados y construir un presente alternativo y un futuro pluriversal (Romero, 2020; Arce, 2020). La evolución metodológica ha transitado de métodos cuantitativos estandarizados a aproximaciones cualitativas y participativas, culminando en enfoques dialógicos y colaborativos que promueven una interculturalidad crítica

De igual manera, la relación investigador-investigado refleja un cambio paradigmático significativo de asumir una concepción jerárquica y distante del investigador como experto neutral y de los sujetos como objetos de estudio, a los desafíos por impuestos por las prácticas con enfoques críticos que buscan una interacción más horizontal, el compromiso ético-político explícito, y un énfasis en el empoderamiento de los participantes (Rodríguez, 2022). Igualmente, la visión decolonial propende por una relación de horizontalidad y

reciprocidad, comprende la tarea del investigador como facilitador en la coproducción de conocimientos (Quiroz, 2019).

La evolución de los criterios ha pasado de la búsqueda de objetividad y generalización hacia la valoración de la reflexividad, la contextualización y la relevancia para las luchas sociales. Las tensiones entre paradigmas se manifiestan en la dicotomía entre generalización y comprensión situada, neutralidad y compromiso político, y la primacía de la teoría frente a la práctica transformadora (Ortiz y Arias, 2019).

Los desafíos principales en la implementación de enfoques decoloniales incluyen, la dificultad metodológica para delinear una ruta clara que aborde la enseñanza de saberes y disciplinas escolares reflejando su amplio acervo teórico (Mejía, 2022; Ortiz, 2024). Segundo, la autodecolonización del ejercicio investigativo (Ochoa, 2019). Tercero, la aplicación práctica y sus posibles rutas de acción para que los maestros/as asuman a este enfoque en su cotidianidad. De igual manera, En este contexto, es importante considerar, el campo educativo estructurado por relaciones de poder y dominación, pero también espacio de disputa y transformación (Cabaluz, 2022); la autodecolonización como acción de primer orden para develar vestigios que configuran actitudes, prácticas y discursos decoloniales en la cotidianidad (Ortiz et al., 2018); y reconocer los cambios de época signo del colapso civilizatorio que impacta el contexto socioeducativo.

Tensiones y Desafíos

El hacer decolonial se configura como un espacio de interlocución crítica pluriversal de las maneras de conocer, cuestionando lo instituido por la cultura moderna occidental. Zemelman (2012) describe estas acciones político/pedagógicas como un “excedente de realidad” que “resulta de la tensión entre lo dado- límites y el cómo se rescata la fuerza- necesidad que incita a trascender las formas establecidas” (p.422). Estas acciones irrumpen para desmarcarse del modelo etnocéntrico hegemónico. Borsani (2014) señala los límites y posibilidades de descolonizar la investigación colaborativa

Podemos presentar un minucioso trabajo de reconstrucción de lo actuado, pero no podemos predeterminarlo, no es ello posible si es que queremos salirnos de los protocolos y estandarizaciones del conocimiento. No es ello posible si entendemos que la práctica decolonial, insta, entre otras cosas, a invertir la lógica investigativa, en pos de emparentarnos con las urgencias mundanas y descender del podio de la ciencia tan moderna como colonial. (p.165)

Este enfoque implica un reconocimiento de múltiples experiencias para cuestionar la hegemonía de conocimientos privilegiados; un desafío a jerarquías y relaciones de poder asimétricas, una contextualización del estudio en realidades socioculturales, históricas y políticas específicas; la promoción del encuentro y diálogo horizontal para materializar procesos de emancipación, justicia social y epistémica

En cuanto a la reelaboración de la acción crítica en prácticas educativas, Quintar (2021b) señala que este ejercicio “asume que la realidad es recreada por los sujetos y sujetos históricos como sujetos de experiencia” (p. 279). Busca una “pedagogía que busque la reconfiguración de este sujeto productivo moderno por un sujeto sensible a sí mismo y al mundo de la vida” (p. 282).

La mediación decolonizadora en la investigación socioeducativa consolida la pluriversidad que atraviesa nuestras relaciones sociales y visiones del mundo (Walsh, 2013). La interculturalidad crítica emerge como una posibilidad metodológica, epistemológica y política que amplía las herramientas para abordar apuestas fronterizas en este campo.

La interculturalidad crítica trasciende la mera coexistencia de culturas, convirtiéndose en un instrumento para re-imaginar y transformar la investigación socioeducativa. Este enfoque, desafía las estructuras de poder existentes y los paradigmas dominantes; incorpora diversas formas de conocimiento y experiencias marginadas; enriquece el proceso investigativo con voces y perspectivas múltiples; aborda de manera integral las complejidades de los contextos educativos diversos; fomenta un diálogo entre diferentes cosmovisiones, metodologías y epistemologías; promueve una reflexión constante sobre las relaciones de poder y desigualdades estructurales e impulsa una praxis investigativa más ética, inclusiva y transformadora (Fayad, 2021)

La consolidación de una apuesta investigativa coherente con el hacer decolonial en el campo educativo implica enfrentar desafíos impuestos por la racionalidad moderno-occidental (Brandao, 2023). La investigación socioeducativa desde una perspectiva decolonial enfrenta varios desafíos metodológicos que requieren un replanteamiento profundo de las prácticas tradicionales de investigación. Estos desafíos implican no solo una reconsideración de las técnicas y métodos utilizados, sino también un cuestionamiento de las relaciones de poder, los procesos de producción de conocimiento y los criterios de validación establecidos.

En primer lugar, el diseño de metodologías decoloniales representa un reto significativo. La investigación socioeducativa busca articularse con experiencias comunitarias y populares, superando la parametrización académica tradicional. Esto implica una tensión

constante entre la teoría y la praxis transformadora, un compromiso con la construcción de otro mundo y un desafío a las estructuras dominantes. Para abordar este desafío, es crucial establecer un diálogo continuo entre teoría y práctica, garantizar la participación activa de las comunidades, desarrollar metodologías participativas e incorporar saberes locales. La creación de espacios de co-construcción de conocimiento y la implementación de procesos de investigación-acción son estrategias clave en este sentido.

La articulación entre la perspectiva decolonial y la investigación tradicional presenta otro desafío importante. Los investigadores se encuentran navegando entre dos paradigmas aparentemente incompatibles: la academia dominante y la perspectiva decolonial. Esto requiere la integración de la perspectiva decolonial en clave político/pedagógica y la presentación de fundamentos decoloniales de manera inteligible, manteniendo los principios decoloniales sin renunciar a las exigencias académicas (Mejía y Manjarrés, 2022). Para enfrentar este reto, es necesario generar alianzas y redes de colaboración, articular acciones de enseñanza y acción política, desarrollar marcos teóricos híbridos y crear nuevos formatos de presentación de resultados.

La contextualización del problema de investigación es otro aspecto crucial. Ubicar el problema en un contexto sociocultural específico, cuestionando prácticas y discursos coloniales, implica un proceso de reflexividad y autocrítica constante, así como un compromiso con la transformación de las relaciones de poder (Borsani, 2021). Esto requiere la valoración de saberes y experiencias del equipo de trabajo, la implementación de investigación acción colaborativa, el desarrollo de etnografías críticas, la utilización de metodologías narrativas y autobiográficas, y la incorporación de análisis interseccionales (Gómez, 2019; Mendez, 2021; Berlanga, 2022).

La validación y legitimación del conocimiento producido a partir de una perspectiva decolonial también presenta desafíos significativos. Es necesario cuestionar los criterios tradicionales de validez y buscar nuevas formas de legitimación del conocimiento. Esto implica el reconocimiento de diversas formas de saber, desafiando la hegemonía del conocimiento científico occidental y valorizando los conocimientos ancestrales y populares. Para abordar este desafío, se pueden crear criterios alternativos de validación, implementar procesos de validación comunitaria, desarrollar metodologías de co-teorización y utilizar formas alternativas de presentación de resultados, como formatos audiovisuales o performances (Carrillo, 2019).

La ética en la investigación decolonial requiere un replanteamiento de sus consideraciones tradicionales. Esto implica cuestionar las relaciones de poder en el proceso investigativo, considerar el impacto

de la investigación en las comunidades y respetar los conocimientos y prácticas locales (Rivas, et al., 2020). Para enfrentar este desafío, es crucial desarrollar protocolos éticos colaborativos, implementar procesos de consentimiento informado culturalmente apropiados, establecer mecanismos de retribución y reciprocidad con las comunidades, y crear espacios de diálogo ético continuo.

Implicaciones del enfoque (s) decolonial (es)

El enfoque decolonial en la investigación socioeducativa implica reconocer la interconexión entre prácticas educativas, currículo y realidades concretas (Wences, 2021). Rivas, et al., (2020) identifica una doble anulación provocada por la pretensión de control y objetividad en la investigación académica. Esta anulación afecta tanto al rol del investigador/a como a las personas o colectivos sociales participantes. Esto plantea un reto significativo para los maestros/as en la investigación socioeducativa, “centrado en las relaciones sujeto-sujeto, poniendo el foco en los participantes, invitándonos a conocer el mundo con los sujetos subalternos” (p. 87).

Existe una necesidad apremiante de reconocer la subjetividad, la historicidad y el conocimiento situado de las personas que interactúan en el proceso investigativo. Esto supone una crítica directa a la objetividad y objetivación del sujeto tradicionalmente promovidas en la academia. Rivas, et al., (2020) profundiza en esta crítica,

la ofensa es doble: por una parte, anula un modo de pensar y producir conjunto, aportando solo lo que a una minoría academizada le parece interesante; y por otra, se intensifica cuando se aleja de las personas, comunidades y colectivos participantes, borrando, incluso, el escenario para discutir conocimiento, categorías y sentidos sin la concurrencia de los interesados, en definitiva, otros te piensan como un dato medible, contable o narrable. (p. 87)

Los interrogantes planteados por Lander (2017) sobre ¿para qué y para quién producimos conocimiento? y ¿de qué maneras transitamos entre las dinámicas coloniales y los discursos educativos transformadores? se convierten en ejes centrales para comprender los encuentros con el equipo colaborativo, sus tensiones, contradicciones y posibilidades de configurar un hacer decolonial.

El pensamiento único instalado bajo esta racionalidad mantiene y reproduce la opresión económica, racial y epistémica de los sectores subalternos. En este escenario, el giro decolonial se justifica como una contrapartida que, según Rivas, et al., (2020), se entiende como “una forma de posicionarse frente a lo que representa la modernidad, como pensamiento basado en la universalidad, la clasificación y la jerarquía entre los diferentes colectivos y grupos étnicos” (p. 82).

La geopolítica del conocimiento dominante, impuesta por la colonización ideológica y política, no terminó con el dominio administrativo de los territorios de NuestrAmérica (Grosfoguel, 2022). Esto explica la persistencia de la idea universal de un Norte global dominante y un Sur global obediente, profundizando las condiciones de racialización y jerarquización de gran parte de las personas y colectivos sociales, como las mujeres de pueblos étnicos, los pobres de las periferias urbanas, el campesinado o los sectores estudiantiles (Alfieri, 2022; Brandao, 2022). Estas interacciones centro-periferia definen los términos y condiciones del diálogo, una acción que la perspectiva crítica educativa decolonial busca superar en su plano político-estratégico Andrade (2020) profundiza en esta idea:

La pretensión universalista del conocimiento occidental y del norte tiene como fundamento una relación asimétrica de poder, en la que el saber dominante se asume como válido a partir, no de su contrastación con la realidad compleja que caracteriza a todas las sociedades, sino de condiciones materiales y políticas que influyen en el asentamiento del predominio del saber occidental así como en el uso de conceptos y categorías de análisis que, referidas a la experiencia específica de las sociedades occidentales, pretenden aplicarse a todo tipo de sociedades. Ello tiene que ver también con la disposición de mayores recursos, medios de comunicación y espacios institucionales para producir y difundir su conocimiento, mientras las formas de saber de los pueblos antaño colonizados se ven desplazadas o suprimidas. A esta relación asimétrica que tiene su efecto en la producción de los saberes, es aquella que los autores llaman una geopolítica del conocimiento. (p. 138)

Aunque se reconocen los límites de implementar en su totalidad una perspectiva metodológica en clave decolonial, se identifican líneas de acción fundamentales: su intención ético-política, la orientación ontoepistemológica, el vínculo entre el contexto, la preocupación investigativa, las personas, colectivos o colectivos que van a compartir la experiencia de co- diseño de conocimiento, así, como el grado de implicación, y sus alcances para intervenir y transformar realidades. Sin embargo, es crucial recordar la reflexión de los educadores populares Cendales y Marino (2009),

lo primero que tendríamos que reconocer es que el diálogo como propuesta pedagógica va en contravía de la formación específica que hemos recibido como maestros (nos formaron para “dictar clase”), y de las experiencias educativas que hemos tenido en diferentes momentos de la vida. Para muchos de nosotros, la familia, la escuela, el ambiente, no han sido propiamente experiencias dialógicas; y quizá por esto valga la pena que nos preguntemos cuánto de autoritarismo, de intolerancia, de actitudes y comportamientos excluyentes llevamos nosotros a la escuela, al grupo o a la comunidad con la que trabajamos. (p. 25)

Esta reflexión subraya la importancia de la autocrítica y la necesidad de desaprender prácticas arraigadas para avanzar hacia una

verdadera investigación socioeducativa decolonial. Ortiz (2023) sintetiza el enfoque decolonial en la investigación socioeducativa al afirmar que “estas acciones decoloniales forman parte del desprendimiento y desenganche de la episteme occidental/eurocéntrica/colonial, para no seguirle el juego nocivo a la retórica de la modernidad, sino apartarnos de la lógica de la colonialidad, proponiendo una gramática propia de la decolonialidad” (p. 294). Este enfoque no pretende ser una receta, sino una invitación a reflexionar sobre las posibilidades de construir metodologías emergentes situadas y contextualizadas. Guelman (2018) destaca la importancia de las prácticas metodológicas concretas en este proceso,

prácticas metodológicas, en términos concretos, empíricos, y no en el plano discursivo, que establecemos una relación en la que nos posicionamos como sujetos (individuales y colectivos) de nuestra realidad social. Con ello, y con todas las limitaciones, vamos buscando los modos de quebrar los parámetros coloniales de hacer ciencia social, adentrándonos en los claro oscuros o en las zonas grises (p.116)

Este enfoque implica la necesidad de potenciar la capacidad interpretativa y reflexiva del investigador/ra, reconociendo la complejidad de un contexto educativo dominante que a menudo desconoce las vicisitudes socioemocionales (Molina, 2023). Además, se enfrenta a la tensión entre el rigor metodológico y la validación del estudio en términos académicos tradicionales. Palermo (2010) señala la complejidad de decolonizar las prácticas investigativas:

La contradicción entre lo que se dice y lo que se hace se erige como uno de los mayores obstáculos para producir al menos un principio de cambio en los procesos de producción de conocimiento, aún en aquellos actores que tienen más conciencia del nivel de colonialidad intelectual dentro del que realizan su práctica. Se produce entonces una brecha hasta ahora insalvable entre la investigación, regida por paradigmas fuertemente hegemónicos y jerarquizantes, su transposición al aula tanto en el nivel de grado como de posgrado y, ambas, tangencialmente separadas del “mundo” de la gente que deja de ser la destinataria de aquellas prácticas o, en casos excepcionales, a serlo muy indirectamente” (p. 61)

En este contexto, Brandao (2023) define la praxis como, “un pensamiento dialógico y crítico sobre una realidad que una acción reflexiva -en sí misma pensada como actividad colectiva y subversivamente consecuente-, intenta transformar “como” y “a través” de un proceso inacabado, pero siempre más humano y más humanizante” (p. 111)

Esta concepción de la praxis subraya la naturaleza continua y transformadora de la investigación socioeducativa decolonial, enfatizando su carácter colectivo y su orientación hacia la

humanización de los procesos educativos y de investigación (Ochoa, 2019).

Castañeda (2018) ofrece una definición de metodología que refleja el enfoque decolonial, describiéndola como “el resultado de un trabajo hermenéutico en retrospectiva, que reconoce las inconsistencias y contradicciones del proceso investigado” (p. 36). Esta definición subraya la naturaleza reflexiva y autocrítica de la investigación decolonial. Govender y Naidoo (2023) reconocen la dificultad para desmarcar totalmente la investigación de una visión hegemónica y tradicional. Sin embargo, enfatizan:

Mantener distancia no significa descartar la rica tradición crítica eurocéntrica y tirarla al basurero de la historia, ignorando así las posibilidades históricas de emancipación social en la modernidad occidental. Más bien significa incluirlo en un panorama mucho más amplio de posibilidades epistemológicas y políticas. (p. 4)

Guelman (2018) plantea que “una metodología coherente con una construcción de conocimientos descolonizadora tiene como desafío buscar una comunicación más cercana con aquellos sujetos que sufren directamente la violencia colonial/moderna y capitalista” (p. 115). Este enfoque destaca la importancia de la conexión directa con las realidades y experiencias de los sujetos afectados por las estructuras coloniales.

El proceso de investigación decolonial se caracteriza por estar en constante (des)aprendizaje. Las decisiones metodológicas responden al contexto sociocultural y a las tensiones socioafectivas presentes en el campo de estudio. Este enfoque implica una crítica a las estructuras disciplinarias de las universidades latinoamericanas (Lander, 2017) y un cuestionamiento continuo de los supuestos epistemológicos y ontológicos en la producción de conocimiento. Lander (2017) advierte sobre las limitaciones de las estructuras disciplinarias tradicionales,

estas estructuras disciplinarias tienden a acentuar la naturalización y cientificación de la cosmovisión y la organización liberal/occidental del mundo, operando, así como eficaces instrumentos de colonialismo intelectual. En esta estructura de saberes parcelados, las cuestiones de conjunto, los retos éticos, las interrogantes sobre el para qué y para quién de lo que se hace carece de sentido. La censura metodológica que opera mediante la exigencia de la investigación empírica, la cuantificación y el rigor científico, descalifica la reflexión general, o las angustias existenciales sobre el para qué de lo que se hace (p. 64)

Esta crítica subraya la necesidad de un enfoque más holístico y reflexivo en la investigación socioeducativa, que trascienda las limitaciones de las estructuras disciplinarias tradicionales y aborde cuestiones éticas y existenciales fundamentales (Duque, 2023).

Líneas de Acción Decoloniales

En el contexto de la investigación socioeducativa decolonial, surgen preguntas fundamentales: ¿Para qué y para quién producimos conocimiento? ¿De qué maneras transitamos entre las dinámicas coloniales y los discursos educativos transformadores? Estas interrogantes guían la reflexión sobre las prácticas investigativas y su impacto en la realidad social (Castro- Gómez, 2019).

El pensamiento único instalado bajo la racionalidad dominante mantiene y reproduce la opresión económica, racial y epistémica de los sectores subalternos. En este escenario, el giro decolonial emerge como una contrapartida. Rivas et al., (2020) lo define como “una forma de posicionarse frente a lo que representa la modernidad, como pensamiento basado en la universalidad, la clasificación y la jerarquía entre los diferentes colectivos y grupos étnicos” (p. 82).

La geopolítica del conocimiento dominante, impuesta por la colonización ideológica y política, persiste más allá del dominio administrativo de los territorios de NuestrAmérica. Esto explica la persistencia de la idea universal de un Norte global dominante y un Sur global obediente, profundizando las condiciones de racialización y jerarquización de diversos grupos sociales. Andrade (2020) describe esta dinámica.

La pretensión universalista del conocimiento occidental y del norte tiene como fundamento una relación asimétrica de poder, en la que el saber dominante se asume como válido a partir, no de su contrastación con la realidad compleja que caracteriza a todas las sociedades, sino de condiciones materiales y políticas que influyen en el asentamiento del predominio del saber occidental así como en el uso de conceptos y categorías de análisis que, referidas a la experiencia específica de las sociedades occidentales, pretenden aplicarse a todo tipo de sociedades. (p. 138)

La geopolítica del conocimiento dominante, impuesta por la colonización ideológica y política, continúa ejerciendo una influencia significativa más allá del dominio administrativo directo de los territorios de NuestrAmérica. Este fenómeno perpetúa la noción de un Norte global dominante y un Sur global obediente, profundizando las condiciones de racialización y jerarquización de diversos grupos sociales. La descripción de Andrade (2020) sobre esta dinámica nos proporciona un marco para entender y abordar estas persistentes estructuras de poder en la producción y diseminación del conocimiento.

En respuesta a esta realidad, se identifican cuatro líneas de acción fundamentales para la construcción de metodologías emergentes en la investigación socioeducativa. La primera es la intención ético-política, que implica reconocer y abordar las relaciones de poder inherentes a

la producción de conocimiento (Méndez- Reyes, 2021; Soto, 2022; Ortiz, 2024). Este enfoque requiere una reflexión crítica sobre quién produce el conocimiento, para quién y con qué propósito, desafiando las estructuras de poder existentes en el ámbito académico y social.

La segunda línea de acción se centra en la orientación ontoepistemológica. Esto implica cuestionar los fundamentos mismos del conocimiento y las formas de ser y conocer que han sido naturalizadas por el pensamiento occidental dominante. Este cuestionamiento abre la posibilidad de reconocer y valorar otras formas de conocimiento y existencia, particularmente aquellas que han sido históricamente marginadas o silenciadas.

El vínculo del contexto, la preocupación investigativa y los participantes constituye la tercera línea de acción. Este enfoque busca establecer conexiones significativas entre la investigación y las realidades sociales concretas. Implica un compromiso con la relevancia y pertinencia de la investigación para las comunidades involucradas, asegurando que el proceso investigativo responda a sus necesidades y aspiraciones reales.

La cuarta línea de acción se refiere al grado de implicación y los alcances para intervenir y transformar la realidad. Este aspecto enfatiza el compromiso con el cambio social y la transformación de las condiciones de opresión. Va más allá de la mera producción de conocimiento académico, buscando un impacto tangible en las condiciones de vida de las comunidades y en las estructuras sociales que perpetúan la desigualdad.

Es crucial entender que estas líneas de acción no pretenden ser una receta rígida o un modelo único a seguir. Por el contrario, representan una invitación a la reflexión crítica y creativa sobre las posibilidades de construir metodologías emergentes que sean verdaderamente situadas y contextualizadas. Estas metodologías deben responder a las necesidades y realidades específicas de las comunidades involucradas en la investigación socioeducativa, reconociendo la diversidad de contextos y experiencias.

En este sentido, el desafío consiste en desarrollar enfoques metodológicos que no solo reconozcan la pluralidad de saberes y formas de ser, sino que también se comprometan activamente con la transformación social. Esto implica un replanteamiento profundo de las relaciones entre investigadores y participantes, una apertura a formas diversas de conocimiento y una disposición a cuestionar y desafiar las estructuras de poder existentes en la producción y diseminación del conocimiento.

En última instancia, estas líneas de acción nos invitan a reimaginar la investigación socioeducativa como un proceso colaborativo, transformador y profundamente arraigado en las realidades y aspiraciones de las comunidades. Este enfoque tiene el potencial de

contribuir significativamente a la decolonización del conocimiento en las prácticas cotidianas de los maestros/as que buscan interrogar sus inter- acciones formativas. La implementación de enfoques dialógicos en la educación presenta desafíos significativos, como señalan Cendales y Marino (2009):

Lo primero que tendríamos que reconocer es que el diálogo como propuesta pedagógica va en contravía de la formación específica que hemos recibido como maestros (nos formaron para “dictar clase”), y de las experiencias educativas que hemos tenido en diferentes momentos de la vida (p. 25).

En este contexto, Ortiz (2023) enfatiza la necesidad de desarrollar una gramática propia de la decolonialidad,

estas acciones decoloniales forman parte del desprendimiento y desenganche de la episteme occidental/eurocéntrica/colonial, para no seguirle el juego nocivo a la retórica de la modernidad, sino apartarnos de la lógica de la colonialidad, proponiendo una gramática propia de la decolonialidad (p. 294).

Las metodologías emergentes en la investigación decolonial posibilitan la visibilidad de saberes y conocimientos históricamente sometidos bajo la racionalidad moderno/occidental de la academia (Lander, 2000). Sin embargo, este enfoque requiere precaución para evitar reproducir privilegios académicos bajo discursos críticos e imponer interpretaciones de la realidad que alejen la posibilidad de concretar nuevos horizontes decoloniales. En este sentido, Reyes et al. (2019) plantean una pregunta crucial:

¿Estamos conociendo o estamos sometiendo a otros/as si impedimos, restringimos, la posibilidad de que, con sus expresiones, gestos, emisiones, silencios, cuestionen los presupuestos epistemológicos, teóricos, metodológicos mediante los cuales intentamos conocer y conocerlos? (p. 28).

El enfoque decolonial en la investigación socioeducativa va más allá de la sola Visibilización de saberes subalternizados. Su objetivo es mucho más profundo y transformador, buscando generar cambios significativos en la forma en que se produce y se valora el conocimiento (Pachón, 2023).

En primer lugar, este enfoque implica cuestionar las prácticas extractivas y colonizadoras en la producción de conocimiento. Esto significa reconocer y desafiar las estructuras de poder que han privilegiado ciertas formas de conocimiento sobre otras, y que han tratado a las comunidades y sus saberes como meros objetos de estudio. En su lugar, se propone una relación más ética y equitativa en la investigación, donde las comunidades sean participantes activos y cocreadores del conocimiento.

La apuesta por la co-construcción de saberes es otro aspecto fundamental de este enfoque. Esto implica reconocer que el conocimiento no es propiedad exclusiva de la academia, sino que se genera en múltiples espacios y a través de diversas experiencias. La co-construcción de saberes valora e integra los conocimientos locales, ancestrales y experienciales, junto con los académicos, en un diálogo horizontal y enriquecedor.

Resignificar las prácticas educativas es otro objetivo crucial de este enfoque. Esto implica repensar y transformar las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje, incorporando perspectivas y metodologías que respeten y valoren la diversidad cultural y epistémica. Se busca crear espacios educativos que sean verdaderamente inclusivos y que fomenten el pensamiento crítico y la conciencia social.

Este enfoque se propone contribuir a la formación de estudiantes críticos y conscientes de su realidad (Santos, 2022). Esto va más allá de la mera transmisión de conocimientos, buscando desarrollar en los estudiantes la capacidad de analizar críticamente su entorno, comprender las estructuras de poder que lo conforman, y participar activamente en su transformación. Se trata de formar ciudadanos comprometidos con la justicia social y capaces de imaginar y construir realidades más equitativas (Díez-Gutiérrez, 2022).

En conjunto, estos objetivos buscan transformar no solo la forma en que se produce el conocimiento, sino también cómo se enseña, se aprende y se aplica en la sociedad. Representan un cambio paradigmático en la investigación socioeducativa, desafiando las jerarquías tradicionales del conocimiento y promoviendo una comprensión más holística y justa de la realidad social.

Este enfoque reconoce que el conocimiento es poder, y que la forma en que se produce y se distribuye el conocimiento tiene profundas implicaciones sociales y políticas. Al transformar estas dinámicas, se busca no solo enriquecer el campo académico, sino también contribuir a la construcción de sociedades que transiten a nuevos marcos civilizatorios transmoderno y pluriversal (Dussel, 2005; Escobar, 2019).

En última instancia, este enfoque nos invita a re-imaginar la educación y la investigación como herramientas poderosas para el cambio social. Nos desafía a crear espacios de aprendizaje y producción de conocimiento que sean verdaderamente emancipadores, que respeten la diversidad de saberes y experiencias, y que contribuyan a la construcción de un mundo más equitativo y sostenible. En este contexto, Sancho (2020) critica el enfoque hegemónico en la investigación socioeducativa

Una sola forma de entender cómo hacer una investigación de una determinada manera y siguiendo unas fases predeterminadas eludiendo el carácter cambiante de los procesos a los que se aproxima. También pretende sobrepasar lo que en la actualidad se ha venido a denominar “procedimentismo”, preponderancia del “metodocentrismo” o presunción de los métodos (p. 22).

El co-diseño de metodologías emergentes en la investigación decolonial implica varios aspectos fundamentales, primero, desprenderse de una mirada enajenadora de la acción investigativa (Follari, 2018; Arpini, 2018). Segundo, trascender el problema de instrumentos o técnicas que restringen miradas pluriversales y tercero, reconocer el carácter relacional de los procesos decolonizadores. En este contexto, Quintar (2021b) enfatiza la importancia de la relación en estos procesos.

La relación es más que un acto. Es un espacio y tiempo de lo presente, cargado de promesas de lo posible. De cómo se articule una relación dependerá el cómo se establezcan determinados vínculos (p. 189).

Se busca pensar en horizontes epistémicos alternativos (Torres, 2019; Zemelman, 2012) que, trasciendan el pensar teórico que inmoviliza el accionar del mediador decolonial; potencien la capacidad para intervenir las realidades socioeducativas y logren la reinterpretación de la práctica investigativa. Mejía (2022) plantea un cambio fundamental en la concepción de la práctica investigativa:

La práctica deja de ser el lugar de la evidencia empírica de la teoría del científico social o aquello que debe ser nombrado o enunciado a partir de los discursos teóricos de las diferentes disciplinas y autores para dotarla de científicidad y rigor (p. 26).

Este enfoque se orienta a reinterpretar la configuración moderna/colonial de la enseñanza de las ciencias sociales escolares. En este sentido, Vasilachis (2018) invita a los investigadores a cuestionarse,

los investigadores se interrogan, por ejemplo, acerca de si habrán de restringir las formas de conocer a aquellas que están hoy avaladas aun poniendo en riesgo la calidad de la investigación. Se preguntan, por lo demás, si han de reducir las formas históricas y posibles de ser de las sociedades a aquellos modelos de división, contradicción, jerarquización, ordenación, distribución consagrados, cuyo conocimiento es o no posible de acuerdo con los criterios vigentes en el paradigma predominante, el cual, al naturalizar, contribuye tanto con la tergiversación como con la asimilación ontológica de la injusticia, la dominación, la opresión (p. 46).

Brandao (2022) conceptualiza los métodos como “camino de doble sentido que convergen a una misma múltiple plaza simbólica de convergencias, diferencias y divergencias” (p. 118). Este enfoque

resalta el potencial transformador de las pedagogías insumisas no parametrales en los procesos de enseñanza y la investigación socioeducativa. Vasilachis (2018) señala la importancia de una ruptura ontológica,

que supone pasar del qué al quién conlleva la elección previa de una postura epistemológica que se traducirá en elecciones tanto metodológicas como de estrategias de recolección y análisis de datos que respeten el componente esencial y el existencial de la identidad (p. 56).

Esta perspectiva implica un desplazamiento de la mirada investigativa centrada en los objetos y fenómenos hacia una comprensión de los sujetos y sus identidades como parte fundamental de la realidad social (Anguiano y González, 2023). Mejía (2022) enfatiza la necesidad de una complementariedad de saberes:

Es en este ejercicio práctico transformador, desde la re-existencia y la resignificación, en el que emergen con toda su potencialidad la necesaria complementariedad de saberes, donde lo visibilizado se constituye en otra narrativa con sus procedimientos, haciendo específicos saberes, sabidurías, conocimientos originarios, lo cual requiere trabajar desde otras matrices epistémicas y metodológicas, pero no en forma autosuficiente, negando las otras maneras de conocer propias del conocimiento científico, lo cual en muchos casos exigirá un ejercicio de diálogo de saberes para construir la complementariedad (p. 24).

Nuevos Horizontes

Los nuevos horizontes ontoepistémicos y éticos en la investigación decolonial se caracterizan por establecer una unidad inseparable entre ética, ontología y epistemología. Este enfoque enfatiza la no neutralidad del conocimiento y la investigación, reconociendo la dimensión ético-política de toda actividad científica (Mainardes, 2022; Soto y Segura, 2023). Propone un posicionamiento activista transformador, destacando la praxis colaborativa y el compromiso con el cambio social. En este contexto, el conocimiento se considera teórico-práctico-crítico, integrando diversos aspectos de la realidad social y educativa.

En cuanto a las implicaciones para la investigación socioeducativa, este paradigma considera la ética como un elemento estructural de la investigación, no como un mero apéndice. Promueve la reflexión sobre los fines y propósitos sociales de la investigación, implicando un compromiso explícito con la transformación social y una visión de futuro. La investigación se concibe como un esfuerzo conjunto entre investigadores y participantes, buscando coherencia entre ética, ontología, epistemología y metodología. Igualmente, plantea la devolución y aplicación práctica de los resultados, enfatizando la relevancia social del conocimiento producido.

La articulación con la perspectiva decolonial se manifiesta en el cuestionamiento de los cánones hegemónicos de la ciencia “objetiva y neutral” (Hernández, 2020). Busca superar la lógica eurocéntrica y colonial en la producción de conocimiento, criticando la imposición de una racionalidad moderna occidental en la educación y la ciencia. Este enfoque propone alternativas al paradigma positivista dominante, visibilizando otras formas de conocimiento y cosmovisiones.

Experiencias educativas, organizativas y comunitarias en NuestrAmérica están visibilizando nuevos horizontes que interpelan el proyecto de la modernidad como dispositivo de aculturación euronorteamericano (Melgarejo, 2015; Gallego, 2019; Cuevas, 2020). Estas experiencias ajustan las unidades analíticas que orientan los encuentros entre mediadores decoloniales y fenómenos socioeducativos, brindando nuevas construcciones narrativas más allá de los marcos interpretativos tradicionales.

Zemelman (2002) propone “transitar desde un discurso construido como exterioridad al sujeto a otro que incorpore al sujeto en su reclamo de una conciencia abierta del mundo, que no se reduzca a una simple reflexión analítica” (p. 83). Esto abre horizontes de posibilidad para que los maestros/as transgredan los parámetros dominantes en los que se desenvuelven y recuperen su potencialidad y capacidad transformadora.

Las implicaciones para la investigación decolonial son múltiples y profundas. Se hace necesario reconocer y valorar la diversidad de saberes y formas de conocimiento, construyendo diálogos entre diferentes matrices epistémicas y metodológicas (López de Maturana, 2023). Esto implica desarrollar una conciencia crítica sobre los lugares de enunciación y privilegio, fomentando procesos de des/aprendizaje y re/aprendizaje continuos. Es fundamental ajustar las unidades analíticas y construir nuevas narrativas investigativas que reflejen la complejidad de las realidades estudiadas.

La decolonización educativa se enfrenta a múltiples desafíos que requieren una transformación profunda de las estructuras y prácticas educativas existentes. Uno de los retos principales es superar la hegemonía epistemológica occidental, que se ha impuesto como modelo universal y neutral de conocimiento (Yedaide, 2019; García, 2023). Este proceso implica cuestionar y dismantelar las jerarquías y relaciones de poder que han invisibilizado y devaluado los saberes y prácticas de personas, colectivos y comunidades históricamente marginadas.

Paralelamente, es crucial visibilizar y valorar la diversidad de epistemologías y cosmovisiones que han sido silenciadas y excluidas de los espacios educativos formales. Esto conlleva la promoción del diálogo intercultural y la co-construcción de conocimientos,

reconociendo la riqueza y validez de diferentes formas de saber y entender el mundo.

Otro desafío significativo es superar la rigidez y estandarización de los currículos y prácticas pedagógicas, que a menudo reproducen una visión homogeneizante y descontextualizada del conocimiento. Es fundamental promover la flexibilidad y contextualización de los currículos, incorporando los saberes, historias y perspectivas de las comunidades locales y los grupos subalternizados.

La decolonización educativa también debe enfrentar resistencias y limitaciones institucionales que dificultan la transformación profunda de las estructuras y relaciones de poder que sostienen la colonialidad en la educación. Para abordar este desafío, es necesario democratizar la toma de decisiones en la gestión educativa, promoviendo la participación y autonomía de las comunidades educativas y territoriales.

Un aspecto crucial es impulsar políticas educativas que reconozcan y valoren la diversidad cultural y los derechos colectivos, promoviendo los Buenos Vivires (Velasco, 2021; Duque, 2023). Esto requiere un compromiso ético-político sostenido de todos los actores involucrados, trascendiendo las acciones puntuales o superficiales para lograr un cambio sistémico y duradero.

Este trayecto evidencia la potencialidad de los procesos decoloniales en el campo socioeducativo fuera de los marcos interpretativos tradicionales. Es importante señalar que esta labor no pretende desconocer los avances del conocimiento científico del Norte global que apuesta por una lectura crítica de la realidad (Sánchez y Sosa, 2004). Se reconoce la influencia de los contextos sociales, culturales, políticos y económicos en el campo educativo, siendo fundamental situar el análisis en relación con las condiciones históricas y estructurales más amplias.

Los marcos interpretativos, entendidos como esquemas mentales que organizan y guían la percepción, interpretación y acción de los individuos frente a la realidad social, juegan un papel crucial en este proceso. Estos marcos, construidos socialmente a través de la interacción, la comunicación y la cultura, varían según los contextos y se presentan como espacios de disputa en los contextos educativos, por ejemplo, entre los maestros y los diseñadores de la política pública (Nova et al., 2023).

Es importante reconocer los aportes de diversas corrientes de pensamiento crítico que han contribuido a este campo, incluyendo la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, las Pedagogías Críticas, la Teoría Interseccional, los Estudios Culturales, la Teoría Queer, las Teorías Poscoloniales y el Ecofeminismo (Quintar, 2021a; Santos, 2022; Mendoza, 2023). Estas perspectivas han enriquecido el debate y

proporcionado herramientas conceptuales valiosas para abordar la complejidad de los procesos de decolonización educativa.

En síntesis, la decolonización educativa se presenta como un proceso complejo y multifacético que requiere un compromiso sostenido, una reflexión crítica constante y una acción transformadora en múltiples niveles. Este camino ofrece la posibilidad de construir sistemas educativos más inclusivos, equitativos y respetuosos de la diversidad, capaces de responder a los desafíos y aspiraciones de las sociedades contemporáneas.

La perspectiva decolonial en la educación ofrece un camino prometedor para repensar y transformar las prácticas educativas, aunque este proceso se encuentra aún en una etapa de (des)aprendizajes, como señalan Ortiz (2017), Murillo (2019) y Santos (2022). Esta fase de transición y exploración nos permite, como sugiere Mejía (2020), proyectar “una distancia de la educación y la escolaridad eurocéntrica para conformar desde los saberes emergentes y los aprendizajes de la colonialidad unas nuevas pedagogías” (p. 15). Este enfoque busca no solo dismantelar las estructuras coloniales en la educación, sino también construir alternativas que respondan a las realidades y necesidades de contextos diversos. El llamado de Lugones (2018) nos recuerda la riqueza y complejidad de este proceso decolonial,

hay mucho que pensar y escribir e investigar al respecto en los cruces, los adentros, los puentes, las solidaridades. Cuando pienso en la decolonialidad pienso en la riqueza conceptual de desvelar lo encubierto, en el proceso mismo de desentrañar, en lo que vehicula la historia oral, no sólo lo ancestral, sino también las resistencias a la modernidad y a las colonialidades desde maneras no modernas de ver el mundo” (p.88).

Este enfoque nos invita a explorar las resistencias creativas y las formas alternativas de conocimiento que han sido históricamente marginadas. La perspectiva decolonial nos proporciona una herramienta valiosa para problematizar la realidad histórica concreta a partir de un desprendimiento epistemológico. En este contexto, el pensamiento epistémico de Zemelman (2004) adquiere una relevancia especial. Su enfoque, arraigado en el desarrollo del pensamiento crítico latinoamericano, nos permite situarnos ante la realidad de una manera nueva, “construir una relación de conocimiento, que es un ángulo desde el que comenzamos a plantear los problemas susceptibles de teorizarse” (p. 26).

Este aporte de Zemelman es particularmente potente en coherencia con la perspectiva teórica y política que asume el estudio. El “pensar epistémico” en el contexto de las indagaciones socioeducativas nos interpela a reexaminar cómo construimos nuestras relaciones con la

realidad, con el objetivo de plantear nuevos problemas que resignifiquen la pertinencia histórica del conocimiento.

Zemelman (2004) advierte sobre los peligros de adherirse rígidamente a los cánones metodológicos establecidos: “El discurso metodológico puede desfasarse, ya lo han planteado los metodólogos a lo largo de la historia de las ciencias sociales: el canon metodológico, o sea las normas metodológicas, pueden ser grandes trampas también para el pensamiento” (p. 25). Esta advertencia nos insta a mantener una postura crítica y flexible frente a los métodos de investigación, reconociendo que conceptos como “rigor, claridad, coherencia científica” pueden evolucionar y resignificarse con el tiempo.

En última instancia, el desafío radica en desarrollar enfoques metodológicos que sean lo suficientemente flexibles y sensibles para capturar las “formas emergentes de la realidad sociohistórica”. Esto implica un compromiso continuo con la reflexividad crítica y la apertura a nuevas formas de conocimiento y comprensión, elementos fundamentales en el proceso de decolonización educativa.

El pensamiento de Zemelman ofrece una perspectiva crucial para los procesos decolonizadores en la educación, especialmente en lo que respecta a la metodología de investigación. Su énfasis en “el uso de los instrumentos conceptuales que no tienen un contenido preciso, sino que son herramientas que permiten reconocer diversidades posibles de contenido” (p. 27) se alinea perfectamente con el pensamiento decolonial. Esta postura invita a los investigadores a dotar de contenido a nuevos constructos narrativos, basados en estructuras categoriales que permitan reducir “el desfase, el desajuste o el divorcio entre pensamiento y realidad” (p. 27).

Esta perspectiva implica que una “ruta del hacer decolonial” en el marco del diseño investigativo tradicional debe buscar encadenar el pensamiento y la realidad. Esto significa rescatar la capacidad de las personas y colectivos sociales para intervenir en lo desconocido, implementando nuevas formas de reaprender, resignificar, resistir y existir. El llamado de Mora y Zibechi (2023) se vuelve fundamental en esta tarea, buscando consolidar “tránsitos hacia un pensamiento epistémico” que reconozca la pluriversidad en los ejercicios del hacer decolonial, particularmente en el contexto de la enseñanza de las ciencias sociales escolares.

Es importante destacar que este enfoque no desconoce ni cae en esencialismos frente a los desarrollos de la teoría crítica. Como señala Mejía (2022), las metodologías emergentes responden a la “rebeldía político-cultural de América Latina”, pero no ignoran las posturas críticas dentro de las ciencias sociales y su tradición euro-norteamericana. Esta postura reconoce la complejidad y la diversidad de las contribuciones críticas en el campo de las ciencias sociales.

En este contexto, la reflexión de Rodríguez (2004) sobre la “crisis de las ciencias sociales” adquiere especial relevancia. Cuando el cuerpo teórico existente pierde capacidad explicativa frente a la realidad concreta, se hace necesario cuestionar quién construye el conocimiento. Rodríguez enfatiza la importancia de “rescatar el papel central del sujeto como constructor de conocimiento en relación con los sujetos reales y concretos” (p. 75). Esta perspectiva subraya la necesidad de reconectar la producción de conocimiento con las experiencias y realidades de los sujetos involucrados en los procesos sociales y educativos.

Conclusiones

La búsqueda de metodologías Otras, como las denomina Mejía (2022), surge como respuesta a las limitaciones de los enfoques tradicionales de investigación. Estos enfoques a menudo han resultado en investigaciones realizadas por agentes externos que hablan en nombre de los grupos de interés, basándose en imaginarios y representaciones preexistentes. Igualmente, la conceptualización de la acción no siempre ha sido bien precisada, y el objetivo del cambio social y político ha dado lugar a relaciones asimétricas en las que ha primado el conocimiento académico sobre otras formas de saber.

La investigación decolonial en el ámbito socioeducativo implica una profunda transformación en la manera de abordar y producir conocimiento (Alvarado, 2024). Este enfoque requiere que los investigadores adopten una postura crítica y reflexiva, reconociendo e interrogando constantemente sus propios lugares de enunciación y privilegios. Es fundamental permitir que los fenómenos educativos interpelen directamente al investigador, desafiando preconcepciones y abriendo nuevas perspectivas de análisis.

La investigación decolonial busca potenciar las interacciones entre diversos espacios, actores y sus historicidades, creando un tejido rico y complejo de conocimientos y experiencias. Además, se orienta hacia la concreción de nuevos horizontes de sentido y experiencias decoloniales, explorando alternativas a los modelos educativos hegemónicos. Este enfoque implica trabajar desde matrices epistémicas y metodológicas alternativas, que respeten y valoren diversas formas de conocimiento.

Finalmente, la investigación decolonial fomenta activamente el diálogo de saberes, buscando construir una complementariedad entre diferentes formas de entender y transformar la realidad educativa. Esto implica un replanteamiento profundo de las relaciones de poder en la investigación, una apertura a formas diversas de saber y ser, y un compromiso con la transformación social y educativa a partir de una perspectiva transmoderna, pluriversal y contextualizada.

Referencias

- Alfieri, E., y Lazaro, F. (2021). *Educación popular en el siglo XXI. Entre los desafíos del capitalismo actual y la construcción de la esperanza*. Editorial el Colectivo.
- Alfieri, E., y Lazaro, F. (2022). *Educaciones, pedagogías y revoluciones desde nuestra América*. Editorial Laboratorio Educativo.
- Alvarado, J. (2024). Colonialidad del saber: una revisión crítica a partir de la pedagogía decolonial. *Encuentro Educativo*, 31(1), 177-189. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12141551>
- Arias, M. (2023). El Abya-Yala: un paraíso para decolonizar la institución educativa de Tucurín, Magdalena, Colombia. En: Ortiz, A. (Ed.), *Educación y pensamiento crítico decolonial* (pp. 36-45). Magisterio.
- Berlanga, G. (2022). Re-autoría de sí. Acerca de la narración como saber emancipador. En Mejía, R. (Coord.), *Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes*. Ediciones Desde Abajo.
- Borsani, M. (2021). *Rutas Decoloniales*. Ediciones el Signo.
- Carrillo, C. (2019). Pedagogías descoloniales y pedagogías en espiral. En Munévar, D. (Ed.), *Maneras de hacer pedagogías de la proximidad y de la vida cotidiana*. Universidad Nacional de Colombia.
- Castro-Gómez, S. (2019). *El tonto y los canallas. Notas para un republicanismo transmoderno*. Universidad Javeriana.
- Díez-Gutiérrez, E. (2022). Pedagogía antifascista. Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente el auge del fascismo y la xenofobia. Octaedro.
- Duque Acosta, C. A. (2023). Senti-pensar una ampliación ontológico-política desde los Buenos Vivires (Buen Vivir, Vivir Bien, Vivir Sabroso). *Pacha. Revista De Estudios Contemporáneos Del Sur Global*, 4(11), e230185. <https://doi.org/10.46652/pacha.v4i11.185>
- Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación)*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- Escobar, A. (2018). *Otro posible es posible: caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afro/Latino-América*. Ediciones Desde Abajo.
- Escobar, A. (2019). *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. Universidad del Cauca.
- Escobar, A. (2022). *Reinterpretando las civilizaciones: De la crítica a las transiciones*. Universidad de Carolina del Norte.

- García Fernández, J. (2023). Descolonizar el pasado. Perspectivas críticas con los legados coloniales en la historia y la historiografía. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 51, 51. <https://doi.org/10.7440/antipoda51.2023.03>
- Gómez, J., y Mora, M. (2019). Pedagogía decolonial: límites, posibilidades y alternativas identitaria trans- e- interculturales desde nuestra América. *Praxis*, (79), 1-19. <https://doi.org/10.15359/praxis.79.4>
- Grosfoguel, R. (2022). *De la sociología de la descolonización al nuevo antiimperialismo decolonial*. Akal.
- Hernández Morales, O. C. (2021). Propuesta teórico-metodológica decolonial de «lugares otros» para narrar el pasado y configurar una epistemología de frontera. *Cuadernos del Caribe*, (26), 43–52. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ccaribe/article/view/98578>
- Hernández, V., y Martín, S. (2020). La investigación participativa y colaborativa. En J. Sancho y F. Hernández (Eds.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Octaedro.
- Herrera, K. (2023). Educación para otros mundos posibles: epistemologías para una pedagogía decolonial y feminista. En *Perspectivas epistemológicas en la praxis educativa*. CLAVE editorial.
- López-de-Maturana, S. (2023). Huellas tónico emocionales desde el paradigma decolonizador. *Estudios Pedagógicos*, 49(Especial), 361–370. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000300361>
- Mainardes, J. (2022). Contribuciones de la perspectiva ético-ontoepistemológica para la investigación del campo de la política educativa. *Education Policy Analysis Archives*, 30, (146). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7436>
- Mejía, R. (2022). Las prácticas, las experiencias, las acciones como lugares epistémicos. En búsqueda de otras metodologías. En Mejía, R. (Ed.), *Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes*. Ediciones Desde Abajo.
- Mejía, R. (2023). Cambio de época y su impacto en la educación. *Praxis & Saber*, 14(38).
- Mejía, R. (Ed.). (2022). *Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes*. Ediciones Desde Abajo.
- Mejía, R., y Manjarrés, M. (2022). *La investigación como estrategia pedagógica, una propuesta desde el sur*. Ediciones Desde Abajo.
- Mendez Karlovich, M. (2021). Curriculum y colonialidad. Repensando el curriculum desde las Epistemologías del Sur. *Archivos De Ciencias De*

La Educación, 14(18), e089. <https://doi.org/10.24215/23468866e089>

- Méndez- Reyes, J. (2021). La pedagogía decolonial y los desafíos de la colonialidad del saber. Una propuesta epistémica. Abya Yala.
- Mendoza, B. (2023). *Colonialidad género y democracia*. Akal.
- Mignolo, W. (2022). La clausura de las ciencias sociales. En Ortega, P. (Ed.), *Decolonialidad, emancipación y utopías en América Latina y el Caribe*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Molina Galarza, M. (2023). De la pedagogía de la crueldad a una pedagogía crítica, feminista y decolonial. Repensar el lazo social a partir de Rita Segato. *Praxis Educativa*, 27(2), 1–17. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270211>
- Ochoa, K. (2019). *Miradas en torno al problema decolonial pensamiento anticolonial y feminismo descoloniales en los sures globales*. Akal.
- Ortiz, A. (2023). *Investigación cualitativa y decolonial. Paradigmas, enfoques y metodologías*. Ediciones de la U.
- Ortiz, A. (2024). *Pedagogías decoloniales. Decolonizar la educación, la enseñanza y el aprendizaje*. Ediciones de la U.
- Ortiz, A., Arias, M., y Pedrozo, Z. (2018). *Decolonialidad de la educación. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*. UniMagdalena.
- Ortiz, A., y Arias, M. (2019). *Currículo Decolonial. Prácticas curriculares y colonialidad de la educación*. UniMagdalena.
- Ortiz, C. (2024). Pedagogías y didácticas no parametrales, críticas y decoloniales: campos emergentes, tensiones y desafíos para la educación del siglo XXI. En Ángel, Z. y Vizcaino, D. (Eds.), *Enseñar matemáticas en educación básica a través de propuestas alternativas* (pp. 151-170). Universidad Antonia Nariño.
- Pachón, D. (2023). *Superar el complejo de hijo de puta. Para una introducción al pensamiento decolonial: fuentes, categorías y debates*. Ediciones Desde Abajo.
- Popkewitz, T. (2021). *La impracticabilidad de la investigación práctica. Historia del tiempo presente de unas ciencias del cambio que nada cambian*. Octaedro.
- Quintar, E. (2021a). Didáctica no-parametral. Nuevos escenarios sociohistóricos y culturales, nuevos desafíos de enseñanza. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (26), 79-94. <https://doi.org/10.25074/pfr.v0i26.2149>

- Quintar, E. (2021b). Una mirada a la educación popular en nuestro presente histórico desafíos para el pensamiento crítico. En Alfieri, E, y Lazaro, F. (Eds.), *Educación popular en el siglo XXI. Entre los desafíos del capitalismo actual y la construcción de la esperanza*. Editorial el Colectivo.
- Quiroz, M. (2022). Las marcas coloniales en la escuela. Una mirada filosófica-educativa de escuelas primarias del sur de Mendoza. *Pacha. Revista De Estudios Contemporáneos Del Sur Global*, 3(8), e210112. <https://doi.org/10.46652/pacha.v3i8.112022>).
- Rivas, J., Márquez, M., y García, M. (2020). Perspectiva decolonial de la investigación educativa y social: rompiendo con la hegemonía epistemológica. En Sancho, J y Hernández, F. (Eds.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Octaedro.
- Rodríguez, C. (2022). Ellos, nosotros, entre nosotros. Nueve escritos breves sobre la experiencia de investigación como un encuentro entre personas. En Mejía, R (Ed.), *Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes*. Ediciones Desde Abajo.
- Santos Gutiérrez, C. R. (2022). Perspectivas decoloniales/Metodologías horizontales. Construyendo espacios de discusión-acción alternativos en la escuela. *Revista Andina De Educación*, 5(1), 000518. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.1.8>
- Santos, B. (2022). *Poscolonialismo, descolonialidad y Epistemologías del Sur*. CLACSO.
- Santos, B., y Meneses, M. (Eds.). (2020). *Conocimientos Nacidos en las luchas. Construyendo las epistemologías del sur*. Akal.
- Sher, B. R., y Sáez-Rosenkranz, I. (2023). Propuesta teórico-metodológica para decolonizar la enseñanza de la historia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(47). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7621>
- Soto, L., y Segura, A. (2023). Decolonialidad como crítica a la perspectiva ontológica de la modernidad. *Revista NuestrAmérica*, (21), 1-10. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7603724>
- Soto, M. (2022). Clave decolonial para la enseñanza de las lenguas. Editorial Science Latinoamérica y Caimán Editores.
- Velasco, I., y Orrego, A. (Eds.). (2021). *Ontología política desde América*. Ediciones USTA.
- Wences Simón, M. I. (2021). Interculturalidad crítica y decolonialidad epistémica. Propuestas desde el pensamiento latinoamericano para un

diálogo simétrico. *Revista De Ciencias Sociales*, 9(1), 152-165.
<https://doi.org/10.17502/mrcs.v9i1.448>

Yedaide, M. M. (2019). Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad. *Praxis Educativa*, 23(1), 1–11. Recuperado a partir de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/3443>.

Zemelman, H. (2012). *Pensar y poder, razonar y gramática del pensar histórico*. Siglo XXI.

Notas

- 1 Artículo derivado de la tesis doctoral Tránsitos y Huellas de la Impermanencia. Hacia un Giro Educativo en la Enseñanza de las Ciencias Sociales en Diálogo con las Pedagogías Críticas y Decoloniales de NuestrAmérica. Del Doctorado Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle- Bogotá.
- 2 El énfasis al escribir “NuestrAmérica” con la “A” mayúscula marca la pertenencia y la capacidad de agencia. Se enfatiza el sentido de pertenencia que tienen los pueblos originarios de la región sobre su propio territorio, destino e identidad. Se trata de una América “nuestra”, apropiada y redefinida a partir de las voces y experiencias de quienes la habitamos. De igual manera cuestiona la colonialidad del saber, el juego con la “A” puede verse como un cuestionamiento a las formas convencionales y normalizadas de escribir y nombrar, que a menudo reflejan las jerarquías e imposiciones de la colonialidad. Al subvertir la norma ortográfica, se desafía simbólicamente la autoridad de los cánones y se abre espacio para otras formas de conocimiento y expresión.
- 3 Algunas de las características del neoliberalismo educativo postpandemia son: primero, la desterritorialización escolar y el dominio de las plataformas digitales como expresión de las nuevas formas de privatización; segundo, la precarización de los aprendizajes y la virtualización de la pedagogía bancaria, que aceleró la desigualdad social y tecnológica; tercero, la exo y endoprivatización a través de mecanismos como las alianzas público-privadas; cuarto, las redes políticas de gobernanza analógica y digital con fuerte incidencia en el diseño de políticas públicas y el emprendurismo; y quinto, el lawfare educativo para limitar las acciones organizativas y laborales de los docentes (Díez-Gutiérrez, 2022).

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/amelijournal/251/2515196001/2515196001.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Cristhian Camilo Ortiz Castiblanco

Desafíos y horizontes de la investigación socioeducativa decolonial en NuestrAmérica

Challenges and horizons of decolonial socio-educational research in OurAmerica

Analéctica

vol. 10, núm. 65, p. 1 - 32, 2024

Arkho Ediciones, Argentina

revista@analectica.org

ISSN-E: 2591-5894

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14618952>