

DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN

TOMO 1

CAPÍTULO

6



DOI: <https://doi.org/10.53595/eip.006.2022.ch.6>

Educación desde la periferia: pedagogía popular como resistencia social

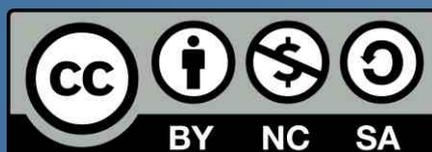
David Auris Villegas

Miriam Vilca Arana

Pablo Saavedra Villar

Juan Pablo Paucar Yarihuaman

Rigoberto Huamán Huallpa



EIP EDITORIAL
IDICAP
PACÍFICO

Educación desde la periferia: pedagogía popular como resistencia social

David Auris Villegas

Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI
<https://orcid.org/0000-0002-8478-6738>
davidauris@gmail.com



Licenciado en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Máster en Educación por la Universidad de La Habana. Ensayista, editor, divulgador académico y columnista educativo. Ha publicado ensayos, poesías, cuentos y artículos de investigación en revistas indexadas. Fue docente en la Escuela de posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión.

Miriam Vilca Arana

Universidad Nacional de Cañete
<https://orcid.org/0000-0002-4898-4569>
mvilca@undc.edu.pe



Ingeniero Químico por la Universidad Nacional San Luis Gonzaga. Máster en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Investigadora, Consultora, Mentory, divulgadora científica, asesora de tesis de pregrado y posgrado. Ha publicado libros y artículos científicos de investigación en revistas indexadas. Es Docente Ordinaria en la Universidad Nacional San Luis Gonzaga.

Pablo Saavedra Villar

Universidad Nacional del Centro del Perú
<https://orcid.org/0000-0003-1467-5474>
villarsaa44@hotmail.com



Licenciado en Antropología y educación por la Universidad Nacional del Centro del Perú. Doctor en educación por la Universidad Nacional Federico Villarreal. Ensayista e investigador. Ha publicado y artículos de investigación en revistas indexadas. Docente de pregrado en la Universidad Nacional del Centro del Perú y fue docente de postgrado en la Universidad Norbert Wiener.

Juan Pablo Paucar Yarihuaman

Universidad Latinoamericana CIMA, Tacna - Perú
<https://orcid.org/0000-0001-5869-3688>
juanpablopaucar@gmail.com



Doctor en Administración de la Educación. Maestro en Gerencia Educativa Estratégica. Licenciado en Educación, especialidad Ciencias Históricas Sociales y Filosofía. Abogado, actual conciliador extrajudicial y Director del Centro de Conciliación Tacna. Docente nombrado en la Institución Educativa Emblemática Coronel Bolognesi de Tacna. Especialista en supervisión, acompañamiento y monitoreo pedagógico. Actual Decano Regional del Colegio de Profesores del Perú – Filial Tacna, periodo 2020 - 2023.

Rigoberto Huamán Huallpa

Universidad Nacional de Ucayali
<https://orcid.org/0000-0003-1342-2360>
rigohuaman2004@gmail.com



Ingeniero Mecánico por la Universidad Nacional del Centro del Perú. Licenciado en Educación y Máster en Educación por la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. Fue docente en la Universidad Nacional de Ucayali y en la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. Perito en Valorizaciones de Maquinarias. Inspector Técnico de Seguridad de Defensa Civil. Capacitador Social en FONCODES ZONAL PUCALLPA.

EDUCACIÓN DESDE LA PERIFERIA: PEDAGOGÍA POPULAR COMO RESISTENCIA SOCIAL

EDUCATION FROM THE PERIPHERY: POPULAR PEDAGOGY AS SOCIAL RESISTANCE

David Auris Villegas

Miriam Vilca Arana

Pablo Saavedra Villar

Juan Pablo Paucar Yarihuaman

Rigoberto Huamán Huallpa

RESUMEN:

El presente ensayo tiene como objetivo, reflexionar acerca de la pedagogía popular desde las periferias, como resistencia social colectiva ante la hegemonía occidental individualista. En esta línea, el problema a estudiar es, la invisibilización del ser en su desafío de descolonización como consecuencia de la colonización mental y consumista por la cultura occidental. Ante esta situación, se presenta la tesis que, la educación emancipadora es la columna vertebral para el cambio o el nuevo entendimiento latinoamericano y peruano, para lograr una ciudadanía digna, crítica y más solidaria. En tal sentido, se propone una nueva educación en el que se viabilicen los diálogos interculturales en zonas de diversos estereotipos, como respuesta al modelo neoliberalista. En cuanto a la metodología, el trabajo se ha desarrollado bajo el enfoque cualitativo de tipo hermenéutico, recurriendo al análisis bibliográfico y documental, sobre categorías, pedagogía popular, resistencia social y educación desde la periferia, concluyendo que, la educación latinoamericana y peruana aún no han logrado poner en marcha la descolonización del todo, sin embargo, ya existen esfuerzos desde la periferia para revertir esta situación y que la pedagogía crítica, dialógica y emancipadora y el compromiso de la sociedad consciente son las estrategias más poderosas.

Palabras clave: Pedagogía Popular, Resistencia Social, Educación periférica, Emancipación social.

ABSTRACT:

The objective of this essay is to reflect on popular pedagogy from the peripheries, as a collective social resistance against the individualist Western hegemony. In this line, the problem to be studied is the invisibility of being in its challenge of decolonization as a consequence of the mental and consumerist colonization by Western culture. Given this situation, the thesis is presented that emancipatory education is the backbone for change or the new Latin American and Peruvian understanding, to achieve a dignified, critical and more supportive citizenship. In this sense, a new education is proposed in which intercultural dialogues are made viable in areas of diverse stereotypes, as a response to the neoliberal model. Regarding the methodology, the work has been developed under the qualitative approach of hermeneutic type, resorting to bibliographic and documentary analysis, on categories, popular pedagogy, social resistance and education from the periphery, concluding that Latin American and Peruvian education has not yet they have managed to launch the decolonization of the whole, however, there are already efforts from the periphery to reverse this situation and that critical, dialogical and emancipatory pedagogy and the commitment of a conscious society are the most powerful strategies.

Keyword: Popular Pedagogy, Social Resistance, Peripheral Education, Social Emancipation.

INTRODUCCIÓN

El actual contexto educativo latinoamericano, con grandes brechas y contrastes socioculturales, gobernada por un discurso de superioridad, esgrimido e impuesta de manera patriarcal por la cultura vencedora, como la occidental europea, ahora estadounidense sobre las culturas de nuestro continente sometido y dependiente da pie a voces de resistencia cultural desde las periferias pensantes, como los grandes movimientos con líderes que a lo largo del presente ensayo citamos, ante un sistema absorbente, producto de la galopante globalización, desde los ejes políticos, humanos, interculturales, decolonial y educativos para la transformación de la realidad hacia un desarrollo sostenido, en forma de insurgencia colectiva, para acortar las brechas entre los pobres y ricos, sobre todo, en la realidad peruana, un país con grandes brechas sociales tejidos en base a la discriminación hacia el otro sumiéndolo en la pobreza a pesar de un enorme riqueza natural de país, exige novedosos senderos pedagógicos, en el que la ciudadanía tenga la capacidad de organizarse en la búsqueda de construir consensos a través del diálogo y la práctica educativa crítica, que conlleve a transformar la educación para educar al ser humano más libre, consciente y creador de nuevas realidades que exigen el mundo de la automatización.

En esta línea, abordar el tema de la pedagogía popular como resistencia social ante los avances de la modernidad, necesariamente debe ser tratado con respeto al reconocimiento de la identidad cultural y a sus alcances de la multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad, todo ello enmarcado a la defensa de la persona humana y su dignidad como fin supremo de la sociedad y del Estado, tal como lo establece el artículo 1° de la Constitución Política del Perú y los Derechos humanos y universales.

En este sentido, desde la pedagogía popular, como una alternativa de resistencia cultural, considerando como protagonistas a pensadores críticos desde la otra orilla contestaria, se aborda este estudio, entendiéndose como una propuesta pedagógica a incluirse en los planes curriculares del sistema educativo, más allá de fines políticos u otros intereses trasnochados, pues el problema educativo que aspira una transformación de la interpretación de la realidad, localiza su vital proceso conflictivo que desde Europa fue acortada e impuesta, en palabras de Pineau (2009) a entendimientos propiamente psicológicos para luego situarla en el campo de la biología, donde se “determina” que las capacidades de todo individuo dependían de sus genes, por tanto, de la raza. En consecuencia, a partir de esta reflexión, desde los territorios periféricos¹ irrumpieron las propuestas para revertir este pensamiento occidental que socavaba el valor humano del indígena o mestizo americano, viviendo a las sombras de una incultura avasallante y castradora de una cultura milenaria, que los países del continente aún no han sido capaces de poner en marcha, la real revalorización cultural sostenida en la educación como espacio efectivo de formación, resaltando, además, desde la comunidad científica que no existe razas, pues el ser humano es un ser pensante y solidario.

En este marco, en Perú, Mariátegui es un exponente de la descolonización europea, su doctrina política y pedagógica en busca de enaltecer la imagen del indio marginado ha calado Latinoamérica, haciendo posible el surgimiento de resistencia cultural contra el sistema patriarcal occidental que ha agrietado a todo el continente. No obstante, sus planteamientos teóricos no parecen haberse asimilado en el Perú como se creería porque se ha interpretado erróneamente y fue utilizado políticamente desde la esfera izquierdista, que en realidad, las ideas de libertad que plantea Mariátegui es humana y eso supera toda politización que ahora se observa el mismo el problema de ayer, que es clave la reforma administrativa y jurídica según Mariátegui y que desgraciadamente sigue siendo tan real este problema ya que el peso burocrático de la administración que hoy se confabula con las leyes que responden al poder económico, impulsadas con caretas democráticas por congresistas y altos funcionarios que deben responder los favores de los sectores empresariales, incapaces de ver con equidad a las grandes masas que apelan más educación como único salvoconducto hacia un vida

¹ Llamamos periferia a las zonas geopolíticas regional y nacional olvidada, donde surgen voces para descolonizar el lenguaje, la cultura y las formas de convivencia, que se encuentran apartados del “mundo moderno” occidental o norteamericano

mejor, son frenados por los muros burocráticos-administrativos cada vez más sofisticados, que imposibilitan el desarrollo social. Como sostenía Encinas (1969) “en el Perú siempre se han apreciado las cosas por la cantidad y las formas. Siguiendo este concepto se forman escuelas y se invierten dinero sin plan alguno, sin orientación pedagógica de ninguna especie” (p.43), salta a la vista este reclamo que medio siglo después, a pesar de la digitalización del mundo y mayor democracia y acceso a los conocimientos, irónicamente se ha agudizado el poder de la burocracia, como el vientre de alquiler de las ideas discriminadoras que poco les importa la inequidad y menos la educación de calidad para las grandes mayorías.

De manera que, se hace ineludible la emancipación política-educativa, desde el senti-pensar con rostro humanizador hacia las grandes mayorías siempre postergados y que sea considerada y meditada como una forma de involucrar o de co-construir una nueva sociedad basada en los principios de cooperación colectiva y democratización mirando hacia un desarrollo, para desarrollar un nuevo espacio acorde al contexto de necesidad emancipatoria (Garcés, et al. 2022, p. 6). En consecuencia, a pesar de una dura realidad que puede sonar a utopía una emancipación de todo individuo, capaz de hacer valer su voz, cultura, idea y pensamiento dentro de una sociedad multicultural, frágil y desigual basado en el diálogo reflexivo e intercultural, como herramienta efectiva que lamentablemente no se ha logrado hasta el momento, por lo que, “no logra alcanzar los complejos mecanismos que conectan nuestros movimientos con sus efectos y que deciden sus resultados, y menos aún las condiciones que hacen que esos mecanismos jueguen con total libertad” (Bauman, 2004, p. 28).

En ese sentido, el objetivo del presente trabajo es reflexionar a la luz de las ideas existentes para generar equidad y promover políticas educativas sociales de desarrollo integral, como política de los estados que involucre directamente al sistema educativo, el lenguaje descolonial-popular para democratizar el aspecto educativo latinoamericano y peruano, invitando a sembrar en el terreno social, académico y científico la capacidad de ver al Otro como a nosotros mismos y entender que nuestra existencia depende de la vida de los demás ciudadanos capaces de escribir sus propias historias. Por tanto, si en los discursos históricos oficialistas de Latinoamérica se trasluce y prioriza el proceso o desarrollo edificatorio de los Estado dependiente, es tarea para la reconfiguración social popular el deconstruir estos hechos considerando como importante y relevante los acontecimientos locales y regionales que dieron luz a los gobiernos contemporáneos que hoy miran como ejemplo a occidente desmemoriando a los pueblos de sus luchas tan humanas (Tranier, 2020, p. 20).

En el caso peruano, al presentarse mejoras educativas democráticas y descoloniales muy lentos y vacilantes, el trabajo encuentra justificación en su intento teórico reflexivo y propositivo con el objetivo de revertir este panorama, donde la conexión política productiva y cultural, está ausente en el desarrollo intercultural compartido, sobre todo con los diferentes contextos territoriales en torno a la concepción educativa como se desarrolla dentro del país en la búsqueda de ver el pasado para hallar una respuesta a los problemas sociales del presente. Flores Galindo (1994) en su investigación “Buscando un inca” sobre la enseñanza de la historia en colegios de lima menciona que la mayoría de encuestados tenía un imagen positiva del imperio incaico, los estudiantes procedían tanto de los sectores adinerados (hijos de empresarios y profesionales), como de los sectores pauperizados (pobladores marginados y desocupados), la encuesta se ubicó en el casco urbano y en las barriadas y zonas tugurizadas de la capital; se le plantearon cinco opciones sobre el imperio incaico y la mayoría respondió la pregunta justo y armónico por consiguiente el imperio es una suerte de imagen invertida de la realidad del país: aparece contrapuesto con la dramática injusticia y los desequilibrios actuales; esto nos hace comprender de la situación actual de la educación de igual interpretación como respuesta de los niveles educativos, es decir, una red de conciencia autóctona y reflexiva alejado de lo colonial. Por el contrario, se evidencia una metodología educativa que “se ha tornado rutinaria, en buena medida, debido a varias razones: desencanto en el profesorado, clases masivas, estudiantes que no vienen a aprender sino a ganar un título, penuria en los recursos materiales [y el encubrimiento popular]” (Peñaloza, 2020, p.75).

Asimismo, como consecuencia de esta educación rutinaria y repetitiva esbozada por Peñaloza, puede sustentarse en nuestra realidad, pues la educación continua centrada a generar profesionales cuyo objetivo es obtener grados académicos como en la época colonial eurocéntrica más allá de desarrollar una pedagogía emancipadora que forme al ciudadano libre, capaz de su propia realización genuina apoyados desde la autocrítica en la práctica pedagógica que eleve la voz de protesta y crítica ante las imposiciones del exterior, para realzar la condición humana y mejorar la vida colectiva y estas posibilidades descansan en las manos del ser humano pensante. El sufrimiento de la gente en sociedades pobres y muy estratificadas es de esperar que la cultura desde los actores sociales, proporcione estrategias cognitivas y epistémicas porque se trata de conocimientos para una sobrevivencia frente al patriarcado, que permitan que la vida continúe a pesar de la multiplicación de experiencias traumáticas que han enfrentado en aquel momento determinado y con la esperanza de alcanzar el elan de la vida a la sociedad peruana, distinguiremos dos de ellas la primera está asociada a la religiosidad colonial y la segunda está vinculada a la secularización, a la expansión de la escuela y de la conciencia de tener derechos Degregori, (1990)

Bajo esta perspectiva, Stoppani (2015) y Rodríguez (2021) concuerdan como prioridad latinoamericana el proceso de reversión y transformación educativa pensante, para desarrollar y fortalecer la estructura social que provea libertad al ser humano en base a debates de ideas progresistas sobre las ideas neoliberales que generan aburguesamiento de la sociedad, para tender puentes con los pueblos olvidados y oprimidos como en las pequeñas sociedades peruanas ubicados en los márgenes de la costa, sierra y selva. Esta realidad equidistante como fruto de una política de segregación cultural, muestra una clara exposición del problema que está implícitamente dentro del contexto latinoamericano o nuestra patria grande, por sus condiciones y elementos de carácter cultural etnográfico o sencillamente hábitos de comportamiento de un determinado sector situado en las áreas periféricas, vista desde la antropología, llamada el otro Perú, postergado con una realidad diferente a la ciudad o grandes urbes, con un sistema educativo anclados en el pensamiento colonial, liderados por una burocracia incapaz de ver un desarrollo para todos, sino tratan de obtener el mejor beneficio personal, en ese sentido, además de los sustentado líneas arriba, se plantea la urgencia de constituir organizaciones políticas desde los bordes y desde lo que se realiza como resistencia a lo moderno actualmente, para de esta manera ir construyendo redes y niveles de organización más grande de carácter reivindicativo, donde se debata, discuta, dispute, estudie, reflexione y repiense sobre la actual coyuntura política-educativa latina. Esto a raíz de que, como manifiestan Rodríguez y Gonzales (2021), la educación generalmente considerada como beneficiosa para el mundo moderno, parece ignorar la gran influencia que ejerce todo grupo social, sobre los procesos políticos y educativos en la construcción de un Estado-nación diferente y diverso, contrario a la escuela occidentalizada que favorece las desigualdades.

Viendo estas inequidades como producto de la imposición del paradigma del superhombre, palmariamente, es sabido que “la sociedad occidental presenta y ensalza un sujeto caracterizado por el individualismo y el materialismo, donde la globalización y el capitalismo han colocado al mercado y los intereses económicos por encima de las personas” (Martín, et al., 2021, p. 4). Estas ideas, desnuda que el ser humano posmoderno, hijo del capitalismo cada vez más innovado, lidera realmente el sistema educativo basado en la competencia, dando espaldas a otras alternativas o formas de vida más sostenida y de respeto a la opinión de los demás. Ante esta situación, la solución para Makarenko (1997) y Pineau (2009) es construir un modelo educativo de carácter colectivo, intercultural y democrático, donde las personas se posicionen más participativos y libre de ejercer su ciudadanía activa, concibiendo por libertad de ideas el derecho que tiene toda persona a expresarse libremente en diferente contexto donde antes no era escuchado o tomado en cuenta sus ideas, hoy podemos sostener que estos espacios están extendiéndose lentamente.

Al mismo tiempo, el problema de educación y marginalidad latinoamericana dentro de la globalización post industrial, de la era artificial, como aluden diversos estudiosos está ubicada dentro del currículo, (Díaz, 2022), estimado como el principal núcleo o instrumento de contenidos de los sistemas educativos, para educar o deseducar a la sociedad, interpretar argumentos, competencias y

habilidades específicas, bajo la praxis docente que educa a la ciudadanía, liderando o efectuando las acciones pedagógicas, para alcanzar los objetivos trazados, por las políticas educativas de los gobiernos que responde a enfoques e ideas de países desarrollados, supuestamente centrados a desarrollar el capital humano que en el fondo trata de encumbrar el individualismo para fortalecer el sistema como una barrera que ancla en la pobreza a los menos favorecidos.

John Dewey, considera el currículo como proceso de educación para la vida; exaltando al ser humano desde sus capacidades de autonomía, creatividad y actor de su proceso de aprendizaje. currículo producto de la experiencia del estudiante con el medio y como vía al conocimiento verdadero; en virtud de que “la experiencia ocurre continuamente porque la interacción del hombre y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida” es así que el currículo es donde debe incrustarse contenidos que genere crítica, como punta de lanza de las políticas educativas que debe orientarse a educar a las personas en la vida real y su entorno hacia una transformación democrática forjando oportunidades y experiencia del sujeto y su cultura sin perder los avances de la ciencia a través de una horizontalidad dialéctica y epistemológica que invite al desarrollo de las sociedad marginales, rompiendo la discriminación y olvido, “como un artefacto tecnológico que contiene ciertas prescripciones sobre qué se debe enseñar y cómo, quién es el enseñante y qué —al ser puesto en funcionamiento— opera en el marco de ciertas suposiciones de a quién enseñar” (p. 23). Es por esta razón que, para De Sousa (2010), las normativas políticas bajo la óptica moderna son percibidas en las periferias como simples enlaces de sujeción e imposición de la ciencia occidental bajo diseños neo-coloniales e imperialistas, de modo que, esta realidad colectiva, concientizada y reflexionada permite actuar a las comunidades periféricas en contra de la colonización, notándose dentro de sus actividades cotidianas prácticas anti-occidentalistas como las luchas de resistencia de las culturas indígenas, arrinconados por un sistema extractivista moderno.

Siguiendo este discurso, se puede reflexionar y mover los cimientos del pensamiento de la actual sociedad, el colonialismo mental del hombre peruano que se manifiesta a través de los prejuicios discriminatorios contra las diferentes etnias del país, trayendo como consecuencia el subdesarrollado y dependencia actual. Así pues, la esencia misma del subdesarrollo y de la marginalidad, radica en la presencia de profundos desequilibrios estructurales de la actual sociedad en que vivimos. En virtud de tales desequilibrios, la riqueza económica social, política y cultural en sus múltiples manifestaciones se concentra en manos de grupos dominantes, cuya propia existencia privilegiada, se basa en la percepción de la marginación que sufren los sectores mayoritarios de nuestra población. Hasta hoy día, todo el aparato institucional del país refleja y sirve de respaldo y justificación al orden social ya establecido; cuyo funcionamiento tiende a perpetuar ciertas formas de dominación neocolonial, en tanto, la enorme distancia crea hoy en día el fenómeno de marginaciones, que son acrecentadas y subrayadas por los criterios valorativos de una mentalidad política cultural, al servicio de los grupos dominantes, que, tradicionalmente, sirve de privilegio a los grupos minoritarios, en desmedro de las grandes mayorías nacionales (Guibovich, 2006, p. 74).

De esta manera, se plantea como tesis que, es la educación con óptica popular-decolonial la que puede actuar con mayor firmeza para la deconstrucción y construcción de una nueva realidad latinoamericana, generando oportunidades de desarrollo equitativos de cada ciudadano desde Chile hasta México, donde “la organización corporativa puede convertirse en la forma de tal revolución” (Gramsci, 2007, p. 266). Agregando, diríamos que se convierta en un pilar fundamental de objetivos concretos por sobre las subjetividades teóricas que abrumba al continente americano que aún no ha logrado descolonizar la democracia, tal vez porque no se pueda liberar el pensamiento y es ahí donde debe trabajarse, el cambio de mentalidad de las personas desde la educación centrado en los contenidos curriculares que apertura mayores y nuevas perspectivas a la sociedad, “despertar en el alumno una íntima y profunda necesidad de saber, y un interés exigente de conocer a su país” (Arguedas, 2011, p. 169), logrando de este modo abordar un viaje constructivo hacia renovadas interrelaciones sociales, donde la horizontalidad y el diálogo sean los hilos conductores de los debates políticos de democracia y futuro compartido y sostenido, y la escuela se convierta en el espacio que

privilegie la formación del ser libre con voz y justicia cognitiva y solidaria, que nos emancipe de la colonialidad del poder. (Bermejo, et al., 2020).

METODOLOGÍA

El presente ensayo reflexivo y propositivo se ha elaborado bajo la metodología cualitativa de tipo hermenéutico, estudiándose las categorías: descolonización, educación periférica, resistencia cultural, currículo intercultural, pedagogía popular como resistencia social. Asimismo, se realizó un análisis documental riguroso de los estudios sobre el tema seleccionando sistemática y analíticamente cada resultado y conclusión con el fin de sintetizar, procesar y enriquecer el presente estudio. Los materiales empleados para la recolección de mencionadas fuentes fueron los medios digitales, los cuales posibilitaron el acceso a repositorios y páginas de revistas de impacto como SciELO, Web Of Science y Scopus y, desde luego, se ha apelado a las ideas de los principales referentes mundiales sobre el tema tratado, quienes hacen una real reflexión e investigación sostenida y propositiva en Educación en la periferia: pedagogía popular como resistencia social para generar una sociedad democrática e intercultural.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Acercamiento a la descolonización desde el enfoque emancipador

El enfoque antropológico que sustenta que la pedagogía de Freire se refiere a un hombre cuya característica distintiva es la conciencia de sí mismo y del mundo, conciencia que le permite proceder con la descolonización de la educación desde las periferias como resistencia social y cultural, a partir de la aceptación de la colonia o metrópolis como diría Enrique Dussel. Esta relación se caracteriza, en el pensamiento de Freire, por ser activa, comprometida, epistémica y vinculante al ser humano con el espacio y el tiempo. Entendemos que el hombre puede captarlos y transformarlos en forma crítica como una respuesta al avasallamiento foráneo y actuar de manera colectiva que es clave para un transitar de la mano juntos hacia una vida solidaria desde las grietas y pensamiento crítico-decolonial para el buen vivir, sostenida por Catherine Walsh.

El presente constante en el que vive la humanidad, lo adscribe como actor del ámbito histórico que busca emanciparse del dominio cultural de unos pocos sobre las mayorías, a través de la educación decolonial, es natural ambición de todo ser humano, vivir en libertad y con dignidad. El hombre no es, por lo tanto, “un simple espectador, sino que puede interferir en la realidad para modificarla, creando o recreando la herencia cultural recibida, integrándose a las condiciones de su contexto, respondiendo a sus desafíos, objetivándose a sí mismo, discerniendo, trascendiendo de la realidad se lanza el hombre a un dominio que le es exclusivo, de la historia. Freire (2010), en su libro, Teoría y práctica de una educación liberadora.

De lo sustentado, para fortalecer este argumento de la pedagogía decolonial como resistencia social al poder hegemónico de los países industrializados, se acude a palabras de Pablo Imen (2011) “las revoluciones sociales del siglo XX han mostrado su capacidad de transformación, pero también límites insuperables a la hora de resolver aspectos estructurales y relacionales heredados del orden capitalista” (p. 408), esta idea es un mensaje de llamada de atención a los gobiernos y políticos de nuestra región, quienes tienen el poder de mejorar el sistema a pesar del poder del capitalismo neoliberal que podemos parafrasear al mismo Pablo Imen, que el conocimiento visto desde el sistema actual es visto como una mercancía para vender y generar poder en detrimento de los más débiles, así la escuela es una especie de supermercado o shopping donde los maestros son los asalariados y proletarios que juegan como una pieza de recambio en cualquier circunstancia que falle el sistema o de acuerdo a las necesidades del mercado, que se puede resumir en palabras de Imen no hacer una mercantilización de la educación si pretendemos descolonizar al ciudadano que aspira a una vida digna y libre.

En un nivel predominantemente educativo, esta lógica de la mercantilización del conocimiento, cobra impacto social ahora en el ciberespacio que no conoce de fronteras (Mignolo,

2007). Dicho impacto no deriva directamente de la tecnología, sino que depende de la red de relaciones sociales de disputas en la arena social y política; es decir, la forma en que la digitalización afecta nuestra propia experiencia está mediada por el marco de la economía de mercado globalizada del capitalismo muchas veces procedentes desde la educación que no invita a la reflexión de nuestra realidad, sino impulsa el tener más poder centrado en la individualidad. Con frecuencia Bill Gates ha celebrado el ciberespacio, considerando que éste abre la posibilidad de lo que él denomina un “capitalismo libre de fricción”. Como reflexión ante el contexto actual, Jameson y Žižek (1998) plantean que el Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional lamentablemente aún no se ha logrado beneficiar a lugares recónditos de sociedades marginadas.

De esta manera, el siglo XXI plantea múltiples desafíos e interrogantes sociales, aparte de problemas de los siglos pasados, invitándonos a reflexionar e reinterpretar los orígenes de la occidentalización latinoamericana con el fin de completar la revolución social del Otro² y lograr la reivindicación colectiva con la intención de crear nuevos constructos en sujetos inclusivos y protagonistas de diálogos y debates sociales no como, enfrentarse, sino apostar por una convivencia con la occidentalización en pro de una sociedad más esperanzadora como diría Freire. Las nuevas posibilidades de emancipación social para los países en desarrollo trazadas por Dussel, Freire, Imen, Quijano, Walsh, entre otros intelectuales, apelan en la educación para reinstalar a todos los estudiantes en un sistema educativo crítico de calidad, incluyente y democrático promovido desde los gobiernos, como responsables únicos de liderar toda transformación personal y social en espacios de libertad y bien común, complementadas desde todos los sectores que, para Adorno (1998), un verdadero espacio democrático es aquel donde las personas se emancipan de todo dominio o imposición social para hacer valer su voz, por tanto, no es factible constituir una democracia sólida u objetiva si no existe una sociedad rebelde al yugo todopoderoso pero no invencible.

En tal sentido, los conceptos de política, escuela, docencia, pedagogía y didáctica no pueden escindirse o apartarse uno del otro, debido a su íntima ligazón para su sobrevivencia y asimilar estos aspectos en el proceso de la educación y formación son fundamentales en la enseñanza y el aprendizaje que implica estrategias epistémicas entre docentes y estudiantes que deben interactuar y así contribuir a la formación del ciudadano democrático capaz de realizar sus sueños como todo ser humano, libre de presiones y hegemonías de otros.

Observando el espacio educativo latinoamericano muy parecido a los sistemas de cada país de la región, Frisch et al. (2022) plantea que “el placer y el deseo siempre estuvieron separados de la construcción del conocimiento y, al reproducir la ideología dominante, la escuela trató de contener el deseo dentro de determinadas pautas culturales” (p. 337). Esta reflexión desnuda la actual praxis pedagógica, destinada a educar sujetos no pensantes y altamente individualista, debido a que en el continente la educación es una especie de repetidoras de ideas y conocimientos de brazos cruzados ante la imposición de los países desarrollados y lo más triste, esas imposiciones provienen desde el sistema burocrático del mismo país contra los mismos ciudadanos, que ahora, un poco más conscientes se reúnen desde la periferias como voces alternas que desafía al eurocentrismo confabulado con los poderosos, ya que no existe espacios oficiales que otorguen voz a los menos desfavorecidos como la población indígena, afroamericana y mestizas.

En este panorama social, la educación entonces se presenta como medio, método y herramienta de resistencia social cultural, epistémica y popular frente al avasallador poder de sus propios países, así como la de los países hegemónico como Estados Unidos, China, Europa y otros países. Por lo que, en este contexto se busca una educación alternativa a la occidentalista, el cual posiciona a lo periférico como anticientífico, y que, además, según Zuluaga y Largo (2020) y Muñoz (2021) muestra como peculiaridad el tradicionalismo en cuanto a la enseñanza-aprendizaje pese a la incursión digital, de modo que, presenta una estructura convencional y conservadora donde todavía

² Llamamos *al (el) Otro* a las poblaciones indígenas, y a aquellas personas latinoamericanas relegadas por el mundo occidental y ahora, discriminada por las minorías poseedoras de protagonismo económico y de otras índoles, es decir, el otro es aquel a quien le impedimos dejar escuchar su voz.

campea la verticalidad pedagógica entre docente y estudiante. En este derrotero se orienta hacia una pedagogía popular emancipadora que humanice al sistema capitalista contemporáneo colonialista, que paradójicamente en esta época de la automatización se posiciona cada vez con mayor fuerza a pesar de los discursos solidarios esgrimidos en esta pandemia para la supervivencia humana, “mejor con las teorías de las pedagogías críticas y otras formas de educar” (Muñoz, 2021, p. 3), donde los actores centrales de la educación, docentes y estudiantes, apoyados por la maquinaria administrativa y la sociedad organizada sean los protagonistas de inicio y fin de la transmisión intercultural recíproca y democrática, recuperando la pérdida de nuestra identidad cultural a consecuencia del mismo accionar de la sociedad peruana y del continente y apostar por una educación popular reorientado hacia una cultura de revalorización de nuestra identidad milenaria. En ese sentido, es preciso recalcar que

la cultura, la educación y la autonomía son la base fundamental de los procesos pedagógicos en las comunidades indígenas, ya que estos serán los pilares que dan herramientas a los sujetos para contribuir a la transformación, que implica el poder consolidar una educación propia, que permita reconocer sus potencialidades y fortalezas dentro del entorno social y político (Zuluaga y Largo, 2020, p. 184).

Palmariamente, la educación como espina dorsal del desarrollo de los países y de latinoamericana, ahora en su mayoría aletargada en brazos de la meritocracia como herencia colonial, se enfrenta a un reto enorme de reivindicación popular y reconciliación con nuestra cultura de cada pequeña sociedad que, aún se mantiene en pie en medio de un entorno digital cada vez más absorbente desde la euro-norte-américa-céntrico. Para De Sousa (2020), la versión antisocial del capitalismo conocido como neoliberalismo, se ha encargado pues de someter no solo al individuo desde lo tecnológico, sino también a las ramas científicas, principalmente a la educación y salud, implantando sobre éstas el modelo de negocio capitalista donde se deja de lado cualquier lógica de bienestar público ignorando incluso los derechos humanos y el principio de ciudadanía. A este poderoso argumento, debemos sumarle que, los medios de comunicación contemporáneos, muchas veces sesgadas o alineadas hacia una ideología política en confabulación con los sectores poderosos se encargan también de transmitir los contenidos en sus informaciones, con una carga de mensaje de tal intencionalidad a hacer un lavado de cerebro a la masa social consumidora de los productos de consumo masivo centrado en la economía, como raíz de todas las demás políticas como sugiere Ramon Grosfoguel.

una pedagogía consumista basada en un modo de vida sensorial, hedonista y egoísta sustentado en sueños de progreso que fomentan formas superficiales de vivir sostenidas en la exaltación de las formas frívolas del consumo. El neoliberalismo y su abanderado consumismo ejercen una pedagogía consumista que atenaza al individuo y lo convierte en un ser débil y desprotegido a merced de las tendencias del mercado (Martín, et al., 2021, p. 4).

En este panorama, se plantea y propone a la pedagogía popular no antimperialista, sino una pedagogía como resistencia social como lenguaje de entendimiento que revierta estas nuevas formas de comunicación imperialista con “el desarrollo de un nuevo lenguaje y un grupo de conceptos críticos” (Giroux, 2004, p. 21), que nos alude a generar una política de diálogo desde la pedagogía crítica, generadora de reflexión como espacio de debate decolonial en concordancia con las ideas de Peter McLaren en su entusiasmo de recrear una sociedad más justa.

Asimismo, lo que se pretende en paralelo a las ideas de estos pensadores es ir construyendo nuestra identidad basada en la cultura y costumbres que nos permita fondear un proceso de aprendizaje activo y consciente, orientada a la construcción transformadora y participativa, con propuesta metodológicas didácticas, direccionado al cambio de la educación a través de la practica en el campo de los hechos, con educadores a quienes se les paga por pensar como dice Michael Apple, entonces, como parte del problema, es “desarrollar análisis de la escolarización que delineen una teoría y discurso críticos que interrelacionen modos de cuestionamientos esbozados por la gran variedad de disciplinas de las ciencias sociales” (Giroux, 2004, p. 21). Se procura entonces conformar un nuevo proceso y práctica de escolarización, las cuales marquen pautas teóricas y discursivas

críticas para el debate, tesis y antítesis del desarrollo, cuestionando la practicidad y científicidad de los actuales estudios disciplinarios (Giroux, 2004).

No obstante, más allá de ideología políticas que no es parte central del presente ensayo, es importante seguir la reflexión crítica de Giroux, que compromete a cuestionar los aprendizajes desde las ciencias sociales con un praxis más objetivo dentro de la subjetividad de las interrelaciones bilaterales de países que en Sudamérica son incapaces de trabajar en un solo norte y unirse como un solo frente al cambio con una argumentación de propuestas que rescate a las personas desde la educación como bandera emancipadora con maestros críticos y políticas innovadoras de inclusión ubicadas a formar generación de sujetos participantes con miradas prospectivas, “se localiza que hay una conciencia de la influencia colonial ejercida en la educación; lo que se enseñaba dependía del conocimiento que se producía en Europa, siendo reconocido en muchos espacios como el único aporte intelectual” (Rátiva, et al., 2022, p. 203). En consecuencia, se puede reflexionar que todo aporte surge a partir del reconocimiento y aceptación de la problemática de contrarios, necesarias para viabilizar los planteamientos teóricos-prácticos de estos enigmas sociales de descolonización que aparentemente poco se discute en las aulas universitarias del Perú latinoamericana. (Quijano, 2015, p. 24). Debemos de reconsiderar la acción política en la educación, y partir desde nuestra propia educación, para crear un diálogo horizontal que contraste con el monólogo eurocéntrico de la modernización y su sucesión constituido por la globalización que valgan verdades ahora la sociedad imita la praxis neoliberal que ha sumido a la sociedad en el espantoso conformismo como la realidad peruana.

Sin embargo, señala que la categoría de colinealidad difiere de colonialismo, puesto que la estructura política y económica que permite a distintos países mantener colonias de su nación mediante la administración directa e indirecta de los recursos y del trabajo (colonialismo), se acentúa no solo por el control de las relaciones sociales de producción, sino por el control de las formas de ser, de pensar y de representar el mundo de los grupos sociales de toda América (Quijano, 1992). Tal forma de control de las subjetividades es denominada por Quijano colinealidad, refiriéndose centralmente a un control de los distintos grupos sociales en torno a la idea de raza en su relación con las formas de trabajo (Quijano, 1999 p. 8). En este sentido, el proceso de la modernidad es constituido, de suyo, por el conjunto de relaciones de colonialidad, es decir, por la articulación de las relaciones sociales a través de la idea de capital y de raza, si se observan las líneas matrices del poder mundial actual, su distribución de recursos y de trabajo entre la población del mundo es imposible no ver que la vasta mayoría de los explotados, de los dominados, de los discriminados, son exactamente miembros de las “razas”, de las “etnias” o de las “naciones” en que fueron categorizadas las poblaciones colonizadas. (Quijano, 1992, p. 438)

Asimismo, debemos considerar que las comunidades oprimidas ahora arropada por la tecnología, aún siguen reclamando nuevas pedagogías que les invite a un rol protagónico que realizan bajo la poca comprensión práctica que el espacio educativo no solamente se encuentra delimitado por las imposiciones de una lógica occidental que se impone en las escuelas, sino que también, las aulas pedagógicas *desde el sur* se enmarcan dentro de procesos conflictivos y revulsivos que ejercen los sujetos en busca de identificarse como parte de un territorio político-social, pretendiendo así ocupar un espacio participativo dentro de las crisis sociales (Guzmán y Langer, 2021). Así, la sociedad como madre de los docentes como estudiantes buscan un espacio libre de debate para ser escuchados sus posturas políticas creando diversos diálogos dentro del ámbito escolar con carácter descolonial y emancipador de los pensamientos consumistas e imitación de modelos externos heredadas desde el encuentro del choque de dos culturas diferentes que hoy no se ha logrado superar esta hegemonía universalista e histórica practicada como prestigio en las escuelas contemporáneas del sistema educativo del continente. De hecho, en la práctica desde las bases se puede observar que viene desarrollando con un constructo de derecho de obtener determinadas exigencias postergadas,

los estudiantes no solo reproducen las ideologías dominantes, sino que al mismo tiempo también actúan contra ellas. Los estudiantes procedentes de segmentos particulares de la clase trabajadora, por ejemplo, a menudo rechazan expresamente las normas individualistas y el currículo formal de la escuela (Apple, 1997, p. 34).

Esta dominación genera desigualdad que agrava a los jóvenes, el no tener los medios económicos simplemente para sus necesidades esenciales de forma personal. Los estudios sobre desigualdad señalan que ésta se construye mediante tres procedimientos: 1) a partir de las diferencias clásicas (étnicas, de género o nacionales), 2) a través de la distribución y apropiación inequitativa de los bienes materiales y simbólicos, y 3) mediante la división entre modalidades formales e informales de organización social. Aquí agregamos el complejo de sentimiento de inferioridad que consiste en verse siempre disminuido. No llega a reflexionar sobre sus valores, por lo tanto, a veces se sienten disminuidos sentimientos de inferioridad, esta actitud conlleva a esta relacionado con el orgullo y con el propio desprecio” (Cuadro, 2009)

Sin embargo, investigaciones como el de Borón (1995) ubican a una Latinoamérica resignada a las ataduras pedagógicas occidentales, desarrollistas, de liberación, autoritarista, crisis de conciencia pedagógica, sistema educativo polarizado y sin base integradora que es válido este razonamiento aunque tal vez sea generalizada esta mirada, se puede decir que los vientos flamean en favor de una toma de conciencia gracias a la democracia progresiva de acceso a la autopista de la internet, Borón (1995) sustenta su tesis contestaria de la siguiente manera:

confrontados ante los horrores de la disolución social producida por profundas y prolongadas crisis económicas y/o políticas – la emergente ciudadanía latinoamericana se habría resignado a renunciar a buena parte de sus derechos a cambio de la paz, la estabilidad macroeconómica y la seguridad. Esto nos permitiría entender las razones por las cuales el derecho a la educación como un bien público no es ardorosamente defendido en la América Latina actual (p. 15).

Esta tesis se ve reforzada cuando Grosfoguel (2007) expone que “el espacio de maniobra para las regiones periféricas es muy limitado, dadas las limitaciones a la soberanía que han sido impuestas a los Estado-nación periféricos por el sistema interestelar global” (p. 120). Por tanto, bajo esta mirada global que apunta a tomar partido por la descolonización global, para salvar al planeta que permitan la convivencia de la civilización más allá de los patriarcal o lo eurocéntrico como una respuesta objetiva y clara a propósitos de innovadoras políticas educativas hacia la resolución del problema de la pobreza y el analfabetismo, desde y para las periferias del debate epistémico desde todos los ángulos de todos los paradigmas humanas “utópicas descoloniales globales anticapitalistas más allá de las formas de pensamiento binarias fundamentalistas eurocéntricas, nacionalistas y colonialistas, así como las fundamentalistas del Tercer Mundo” (Grosfoguel, 2007, p. 120).

En el Perú, hace un siglo, un caso reconocido de pretensiones descolonizadoras de un proyecto radical, la planteó el intelectual peruano Deustua, quien en el Comité de la Reforma Universitaria de 1919 expresó lo siguiente: “Queremos descolonizarnos un tanto de las metrópolis científicas europeas; aspiramos al conocimiento de nuestro mundo por nuestro propio esfuerzo intelectual; tratamos de acabar con la disociadora aristocracia universitaria” (citado en Paredes, 2019, p. 32).

En otras palabras, lo que se pretendía y pretende desde el sur es ganar espacio o desapego del intelectualismo y cientificidad mercantilista occidental en la educación, la cual deshumaniza las relaciones pedagógicas hacia la perpetuidad de dominio e inmovilidad social, por el contrario, lo que se quiere es generar una pedagogía justa, popular y de resistencia occidental (Ortega y Villa, 2021).

La mercantilización educativa a partir de una perspectiva neoliberal, bienestar, o de justicia social. La educación siendo una esfera social en la que su propia fortaleza contribuye a marcar el camino que seguirá, pero al mismo tiempo subordinada a corrientes de pensamiento socioeconómicas que se identifican de diferentes modos de entender la vida y la relación entre personas y culturas condicionan de forma tan importante a sistemas educativos que acaban asimilando en su estructura pedagógica, e incluso sociocultural, macrotendencias ideológicas, económicas y sociales coincidiendo con Pablo Imen.

Dada la poderosa y compleja influencia que el sistema económico e ideológico neoliberal ejerce sobre todo en contextos de sistemas educativos se ven altamente influenciados, de manera que numerosas prácticas que de ellos se derivan llevan asociada la marca de este “pensamiento único”.

(Ortega y Villa, 2021, p. 162). Elevan su voz de protesta en contra de los pensamientos reaccionarios desde la pedagogía popular y revolucionaria para “tomar parte activa en una revolución social total, una en la que la acción y el conocimiento están fundidas indeleblemente, tanto que el objeto de conocimiento es conformado irrevocablemente por el acto mismo de ser contemplado” (McLaren, 2012, p. 34), entendida el término revolucionario como el paradigma de transformación social en base de la lucha de ideas, la crítica a todo aquello que genera imposición sobre los débiles como a los pueblos originarios del Sudamérica, teniendo como núcleo la crítica hacia las políticas racistas, sexistas que de manera solapada encierra en este caso los programas curriculares de las naciones que sin saber, los pobre tecnócratas están condenando a sus conciudadanos a una educación de papagayos que conduce al adormecimiento social, anclándonos en el sótano tercermundista.

Ahora bien, es fundamental expresar que esta emancipación pedagógica como un discurso de salvación requiere necesariamente un ejercicio del pensamiento crítico que requiere reflexiones epistemológicas hacia las zonas periféricas, donde los ciudadanos políticos por naturaleza, no hallan participación en el Estado, en este sentido.

Las expediciones no solo visibilizan las prácticas y pensamientos que están un tanto ocultos (...) sino que también construyen nuevos sentidos e imaginarios. Es decir, las Expediciones tienen que ser una herramienta más del colectivo docente y de las organizaciones políticas, educativas y sociales en el camino del pensar esa educación a construir. Solo es posible seguir haciendo Expediciones (...) si seguimos buscando espacios de unidad del campo educativo y del colectivo docente en vistas de abonar a una educación emancipadora y liberadora (Stoppani, 2015, p. 162).

Como praxis de exploración socio-pedagógica y política en el campo pedagógico es una conducta de respuesta crítica, aprendida para su posterior orientación adecuada como podemos referenciar el estudio de Rodríguez (2020) quien refiere que lo más importante de esta acción emancipadora es sondear o examinar en las comunidades, naciones y estados periféricos los modos de organización y aprendizaje que estos practican bajo sus formas culturales y, de esta manera, permitir un intercambio de saberes en el que la biografía del ser y la comunitaria estén presentes para entender de una mejor manera las relaciones sociales y tecnológicas que emplean las personas territorial y culturalmente apartadas en algún grado del dominio colonial, enriqueciendo y multiculturalizando así el proceso educativo en Latinoamérica.

Por el otro lado de la orilla pedagógica, el desarrollo de una postura epistemológica de reflexión desde la escuela hacia la sociedad y viceversa, requiere de parte del docente una preparación intercultural y de ciertas estrategias de crítica como parte de su parafernalia didáctica con miras a la descolonización y mirada emancipadoras como manejar el aprendizaje basado en la crítica (ABC), que incita a los estudiantes hacia un pensamiento crítico y creativo, promoviendo la observación sobre el propio proceso de aprendizaje dialéctico.

De manera que, este proceso emancipador del ser y del conocimiento ahora basado en la creatividad, pretende construir también una red cultural y epistémica que desentrañe las relaciones sociales e interculturales dentro de un estado pluricultural como desafío de los tiempos modernos. En tal sentido, para Sarzuri y Garrido (2020) las aulas en la periferia deberían actuar como un entorno que posibilita la visibilización de las múltiples tensiones o discrepancias sociales para dar pie al debate y las tesis que pretendan dar solución a la inclusión de la diversidad cultural, integrando a todo estudiante que “Ilega” de distintos espacios a las grandes ciudades como fruto de la marginalidad, necesita un espacio de reconocimiento y aceptación. Lo que se procura en este punto de la praxis pedagógica popular emancipadora es crear o reproducir situaciones educativas que genere debates de ideas en base al pensamiento reflexivo y crítico, bajo el marco de la tolerancia que permita al sujeto aprender de la experiencia en diálogo colectivo democrático, para aplicarlo en un contexto diverso

real con el propósito de habilitar “debates y conceptualizaciones propias, confrontando con las experiencias previas y con el ‘sentido común, dónde se hace, quiénes la hacen, con qué fines se realiza, cómo se difunden sus resultados” (Ithuralde, 2020, p. 202).

Asimismo, debemos entender que esta relación de las distintas culturas y biografías del ser relacionadas en la escuela, del colonialismo y descolonialismo como las epistemologías del sur, enarbola entre ellos Bonaventura de Souza, sugiere acumular más conocimiento y sentimiento hacia la sensibilización de profundizar la democracia para una más equitativa redistribución en la sociedad, y en la escuela donde se deben formar los primeros lazos de interculturalidad, entendiendo que el diálogo intercultural no se da el encuentro de dos o más culturas, sino por el impulso y la curiosidad del hombre a conocer lo distinto, en otras palabras, por la acción del sujeto que pretende construir nuevos procesos históricos (Sarzuri y Garrido, 2020).

Igualmente, para sostener el enfoque periférico de las voces de países subdesarrollados como reconstruir un marco teórico y epistemológico es hondamente complejo, y más todavía cuando se trata de escribir la historia desde los vencidos en contraposición de la narrativa hecho por los vencedores que los investigadores argumentan, la multiculturalidad es un concepto de la antropología cultural donde constata la existencia de una diversidad de culturas dentro de un mismo espacio geográfico y social, poniendo en discusión epistemológica sobre la postura eurocéntrica impuesta sobre nosotros. De tal modo que los autores nos plantean que un sujeto puede pertenecer a diversas culturas articulado a través de saberes y, así como puede haber diversidad cultural dentro de una misma población étnicamente homogénea. Esto quiere decir que las diversas culturas pueden lograr la convivencia, sin necesariamente influir o relacionarse entre sí.

En el territorio peruano, se evidencia la multiculturalidad en diferentes situaciones socioculturales que conviven en una esfera social pero que no necesariamente se influyen mutuamente debido a diversos factores como los prejuicios sociales, se mantienen alejados sin lograr influirse mutuamente por razones socioeconómicas.

En consecuencia, los procesos históricos en el sistema educativo peruano, se han desarrollado cuatro procesos importantes de reforma educativa. La reforma civilista de la segunda década del siglo XX en concordancia con la revolución de Córdova, luego la reforma educativa de Juan Velasco Alvarado, la reforma bajo el signo neoliberal del gobierno de Fujimori y en 2014 la última reforma educativa centrada en la universidades, que todos tuvieron similares objetivos de un trabajo adecuado al desarrollo integral del país, pregonando el cambio estructural y la cohesión de la sociedad peruana, como la columna vertebral para conocer y aceptar al Otro, convirtiéndose como una herramienta de resistencia social que batalla contra la imposición patriarcal y explotación en base a la violencia. Para Cornejo (2021), una manera de atacar este modelo de historia es

desprivilegiar las instituciones, modelos y valores propuestos desde Europa para las organizaciones sociales del mundo. De esta manera, derribar la imagen lineal de la historia y proponer una simultaneidad temporal que trabaje con varias historias de pueblos no europeos. Así, promover la alternativa de una historia que destaca la fragmentación del pasado humano, sin jerarquías ni centros, donde todas las culturas son parte del pasado (p. 13).

En correspondencia a esta reflexión argumentamos que la aceptación del Otro se produce bajo una política de inclusión social a través del sistema educativo, forjando vínculos de reciprocidad y responsabilidad social. Para Dussel (2001) y Boaventura (2020), esta responsabilidad con el Otro implica construir conciencia política honesta ante la crisis económica y política del país después de la pandemia, la cual repercute en el fenómeno educativo al reverberar la limitada formación educativa de los estudiantes es preocupante pues apenas promueve una conciencia en sí, solo de carácter empírico, inmediatista, por eso da lugar a una labor educativa sin mayor trascendencia, con total desconocimiento de la realidad al nivel local, regional, nacional e internacional, a esto se añade la ausencia de una política educativa desde estado que brinda “factibilidad estratégica [a] la realización de dicho orden intentando reproducir la vida de las víctimas con la participación simétrica de los

afectados, es decir, procedimentalmente bajo el principio democrático. [Se] puede tener así una seria pretensión de justicia política renovada” (Dussel, 2001, p. 64).

En esta línea, la pedagogía popular de resistencia cultural está basada en la crítica en palabras de Giroux (2004), es una reflexión que diferencia como problemática fundamental las categorías de análisis occidental impuestas desde el sistema educativo, como forma de dominio geopolítico global desde los Estados-centros-modernos, hacia nuestra realidad. Ahora bien, esta opresión invita a esta emancipación del individuo como ser cultural inserto en la colectividad que aspira las epistemologías del sur como alternativas de tomar consciencia y así resistir socialmente al modelo patriarcal relacionado con la herencia de la conducta machista hoy como sistema político opera como mecanismo de dominación, permanece en la práctica social. Así. Giner et al. (2018) propone que todas estas formas de exclusión “se resuelve promoviendo estrategias de adaptación o inclusión de unos grupos excluidos, sino que exige también la visibilización de esta estructura colonial-capitalista-patriarcal en todos los ámbitos y la posibilidad de desmontar los hitos que la conforman” (Giner, et al., 2018, p. 5).

Para lograr un aprendizaje crítico que permita una educación liberadora que siempre impulsó el maestro Simón Rodríguez, debe impulsarse con mayor énfasis el desarrollo de los menos favorecidos, a través de una educación que fortalezca los conocimientos en las aulas emancipadoras bajo políticas educativas dentro del sistema social impuesto y con aceptación persistente de una sociedad periférica que, cada vez busca más a la modernidad tecnológica como salvación de sus brechas sociales por cuanto las nuevas tecnologías de información y comunicación se han ubicado cada vez más en espacios de carácter universal, sobre todo generar mayor aprendizaje colectivo u colaborativo donde todos aprenden de todos. Este fenómeno que tuvo sus inicios a los finales del siglo XX y principios del XXI, y a pesar de encontrarnos ya en la segunda década de este último, en el Perú es escasa la producción de estudios sistemáticos acerca de su impacto y relevancia como modalidad de enseñanza y aprendizaje. De tal manera que de acuerdo a la realidad peruana se debe hacer de desarrollar desde las autoridades de funciones más importantes es lo siguiente: 1) Fortalecer la educación virtual como parte de la estrategia institucional. 2) Vigorizar la interacción dialógica entre docentes y estudiantes como núcleo del aprendizaje. 3) Optimizar la didáctica para un asertivo aprendizaje híbrido 4) Capacitación constante a la comunidad educativa en los últimos avances tecnológicos de pedagogía. 5) Fomentar el aprendizaje para la producción de contenidos de alto impacto. De llevarse a cabo estos desafíos y otros de índole científico, pedagógico y cultural, la sociedad del llamado Tercer Mundo estará en condiciones de dar un giro decolonial, porque todos los cambios se producen desde el pensamiento y desde ese espacio podemos liberarnos y para ello, es importante considerar que

no se puede superar la colonialidad sin alcanzar la liberación ideológica del eurocentrismo - y de cualquier otro dogma-. Dar valor al saber de los seres racializados (...) no se logra extrayéndolo de su contexto, pues también hay (...) [relevancia] de transmisión, (...) concepciones y sistemas propios de didáctica, currículo, pedagogía y evaluación, [de] unos seres humanos que fueron deshumanizados (Salinas, 2022, p.14).

El currículo, como documento clave de convivencia, donde se forja la filosofía y la teoría de la educación en base al conocimiento innovador e intercultural, generan condiciones óptimas de aprendizaje según los objetivos planteados desde el sistema, del cual debe enfocarse en enlazar la actividad práctica de sus comunidades con el modelo teórico intentando así cerrar la brecha entre el currículo expreso y el currículo hallado en las sombras prácticas de las comunidades adoptadas propia y exclusivamente por quienes la experimentan cotidianamente, es decir, el no considerar los modelos educativos diversos y apartados de la normatividad pedagógica capitalista, fragmenta aún más los estados convirtiendo a los territorios en islas de incomunicación socio-educativas (Morucco, 2019, p. 228). Sin embargo, la normatividad si proviene de un sistema patriarcal, se convierte en una traba u obstáculo para desarrollar el cambio de un determinado contexto. De allí que el planteamiento de Freire se ajusta a la objetividad para una visión concreta hacia el cambio del sujeto sustentado en su libro la pedagogía del oprimido, resaltando sobre todo un concepto de la educación bancaria. Por ello

la implementación de las nuevas modalidades educativas, basadas en las tecnologías de la información y comunicación, como es la educación en la periferia que permita el óptimo funcionamiento de las plataformas, recursos, trámites administrativos, gestiones, personales que interviene y los usuarios o estudiantes que acceden a dichos servicios, basado en los lineamientos planteados por organismos evaluadores de instituciones de educación lo indica (Reyes,2010) en su importancia de una normatividad en la educación a distancia.

Resaltar entonces la labor docente que guíe la emancipación del educando en el marco de una sesión democrática, donde se construya los sistemas de cómo enseñar y se normalicen las nuevas pedagogías del diálogo popular como verdadera interpretación de la realidad, tiene como función principal el desarrollo no solo de aprendizaje sino también de la práctica vivencial del docente mediador al interior de la comunidad. De manera que, “los docentes que realizan acciones de resistencia cotidiana asumen que atender las necesidades de sus alumnos, o al menos allegarles elementos que contribuyan a ello, les corresponde como docentes” (Guerra y Seda, 2021, p. 43).

Siguiendo el discurso, la filosofía de la educación periférica que aspire crear espacios de desarrollo tiene que estar ligada a la labor productiva involucrando a toda la comunidad pedagógica, poniendo énfasis en la formación docente como líder del cambio, naturalmente esta política debe surgir desde el estado capaz elaborar el currículo con la participación de antropólogos, lingüistas, pedagogos para una educación más intercultural que es la necesidad mundial. Mas allá de los tópicos discutidos anteriormente, tendamos la mirada a los problemas económicos, políticos, cultural e ideológico y por consiguiente analizarlos desde todas las perspectivas es clave para que, desde ahí elevar una propuesta de las alternativas de solución a los problemas de pérdida de identidad cultural de avasallamiento ante los paradigmas extranjeros, resaltando como fundamental la formación intercultural de los profesionales de la educación, en consecuencia

Habría que pensar no sólo en educar a los educadores, sino también en una reforma radical de los métodos pedagógicos, sobre los cuales tanto se ha experimentado. Mientras la educación siga siendo un mecanismo de selección social y mientras la evaluación siga basándose en presupuestos conductistas que verifican la capacidad de asimilación de ciertos contenidos, estas propuestas serán desatendidas (Naranjo, 2007, p. 266).

Coincidiendo con Naranjo, se puede argumentar que la formación docente con una cultural abierta e intercultural es una de las claves para educar ciudadanos y ciudadanas libres y descolonizados, capaces de pensar por sí mismos y tomar la iniciativa de generar su propia historia. No obstante, es importante precisar que el ejercicio de una pedagogía con rostro socio-popular como proceso participativo y transformador del aprendizaje está relacionado a la experiencia de forma individual o grupal, una educación para construir propios conocimientos de reflexión garantizando el cambio. No se debe limitar a preservar o pretender la comodidad o bienestar del Otro, sino por el contrario como bien refiere Úcar (2018), debe desarrollar en conjunto con las comunidades, estrategias y modelos que posibiliten al ser emanciparse, construyendo colectivamente así una nueva manera de actuar, estar y ser con el mundo, vale decir, ser valorado política y culturalmente. Se hace necesario entonces remarcar que las categorías de condescendencia, se tiene que vincular con saber escuchar, oír y entender al docente de sus condiciones sociales y si los criticamos debe ser con el objetivo de cambio y mejora, como “una actitud activa de reconocimiento de los derechos humanos universales y las libertades fundamentales de los demás (...) [Así] la tolerancia han de practicarla los individuos, los grupos y los Estados” (Mayor, 2003, p. 21).

Al proclamarse los derechos de la persona, se entiende que el derecho a la educación es uno de ellos como principio de igualdad de oportunidades. Sin embargo, en la sociedad actual aparecen marcados la desigualdad entre los individuos, unos cuentan con recursos para asegurarse educación de calidad y la inmensa mayoría se queda rezagado. Pues, en este contexto lo que debe hacer la sociedad y los estados, es conseguir que los demás puedan disfrutar también de esa ventaja de oportunidades, haciendo unánime que el principio de la igualdad de oportunidades es el mismo principio del derecho de las personas a la educación.

En el caso peruano, como se ha dicho líneas arriba, existe una enorme problemática de integración social y cultural aun cuando continúa existiendo miles de niños, adolescentes, jóvenes de zonas alejadas, simplemente no tienen la oportunidad de estudiar a causa de la falta de recursos disponibles. Por ejemplo, falta de recursos económicos que la mayoría de departamentos del Perú no cuenta, sobre todo las zonas más alejadas como ya se mencionó, no cuentan con una infraestructura adecuada para desarrollar una educación de calidad, que imposibilita la emancipación y colaboración pedagógica colectiva.

Los problemas sociales del siglo pasado se manifiestan casi con la misma intensidad que como en el pasado, las “hondas divisiones sociales, regionales y culturales separan a unos peruanos de otros y conspiran a hacer de la unidad nacional no un hecho efectivo sino una utopía irrealizable. Se estructuran de conformidad a los ejes, unidades o categorías de estudio. (Salazar, 1985, p.18). Siendo así, para superar la problemática descrita desde una emancipación pedagógica, es viable privilegiar al currículo contextualizado con participación activa de comunidad educativa bajo los principios de equidad como corresponde a un estado de derecho en democracia, todo ello orientado para afrontar las tendencias sociales actuales con respeto al reconocimiento de la multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad (Wlash, 2005).

En consecuencia, como expresa Quijano (2014), es momento de desaprender de las conceptualizaciones occidentalistas y aprender a liberarnos del modelo e imposición eurocéntrica que presenta al Tercer Mundo como un conjunto social carente de filosofía y ciencia productiva para el futuro. Evidentemente, el futuro nuestro no se relaciona con el norteamericano u occidental que tiene en mente la digitalización y el creciente capital monetario como herramientas de imposición; la colectividad y reciprocidad es aquí parte de nuestro futuro, por tanto, una meta desde el sur. Ahora bien, claramente “no estamos hablando de un proyecto educativo para la toma del poder, pero sí de una propuesta altamente revolucionaria, que impulsa la insumisión y la emancipación de los sectores subordinados” (Aguilera y Clavijo, 2021, p. 284).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El presente contexto latinoamericano y peruano invita a reflexionar sobre la actitud y comportamiento del individuo de manera colectiva y dialogante, como respuestas al poder hegemónico que ancla al Tercer Mundo, amordazando al repetir un discurso ajeno y corta la búsqueda de libertad ciudadana y, para revertir esta situación, se recomienda a los gobiernos de todos los países del continente desarrollar políticas de interrelación, libre circulación ciudadana y equidad de los estudios en todos los niveles.

Perú y Latinoamérica se encuentran bajo el sistema predominante del capitalismo global actual donde se practican y persisten las formas de conocimiento totalizantes que reafirman el binomio dominador-dominado y como contraposición se plantea a desarrollar una educación decolonial, al servicio de las periferias, de las comunidades, los grupos y movimientos sociales que aspiran a abrir horizontes pluriuniversales de consenso social hacia un bien común.

Resulta pertinente que la pedagogía popular como resistencia social ante los avances de la modernidad, se desarrolle desde la práctica pedagógica en aula dentro del marco de respeto a la identidad cultural de los pueblos latinoamericanos que aún se encuentran en vías de desarrollo para insertarse al mundo globalizado en igual de condiciones, en tal sentido se recomienda a los responsables de la conducción del proceso educativo de los pueblos latinoamericanos, promover e incentivar la educación intercultural en aula, recogiendo e conocimiento milenario para lograr el desarrollo sostenido.

La educación emancipadora y decolonial se presenta como un camino de cambio hacia los espacios democráticos basado en el diálogo desde las periferias y los márgenes que, implica tener un carácter equitativo y colectivo, por lo que es imprescindible crear varias redes de resistencia social en toda Latinoamérica en los currículos educativos con contenidos que eduque para la vida productiva y no para el consumismo.

Es perentorio descolonizar todo el sistema educativo, para educar al nuevo ciudadano crítico es una cuestión de vida o muerte para la sobrevivencia de la cultura milenaria y nuestra misma existencia y para ello desarrollar un currículo intercultural es clave para la transformación del sujeto actor emancipado desde la educación y la sociedad, latinoamericana popular y decolonial, surgida desde políticas educativas regionales en consenso continental.

Se concluye que la colonialidad del ser y del poder se encuentran latente en Latinoamérica y, al mismo tiempo está siendo desafiado desde las acciones pedagógicas colaborativas y colectivos populares que permite ver al otro emancipado, impulsando escuchar su voz en cualquier contexto como ciudadano librepensador y descolonizado, para vivir con dignidad e impulsar este bienestar que es responsabilidad de la misma sociedad consciente y libre.

REFERENCIAS

- Adorno, T. (1998). Educación para la emancipación. Madrid: Ediciones Morata S.L.
<https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/adorno-theodor-educacion-para-la-emancipacion.pdf>
- Aguilera-Morales, A. y Clavijo-Ramírez, A. (2021). Simón Rodríguez: Educación para la emancipación. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 269-288.
<https://doi.org/10.17227/rce.num81-10792>
- Arguedas, José María (2011). *Nosotros los maestros. Selección, estudio preliminar y notas de Wilfredo Kapsoli*. Lima: Derrama Magisterial.
- Bauman Zygmunt. (2004). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
<https://catedraepistemologia.files.wordpress.com/2009/05/modernidad-liquida.pdf>
- Bermejo, S., Maquera, Y., y Bermejo, L. (2020). Procesos de educación intercultural y autosegregación indígena en los aimaras de Puno, Perú. *Revista de historia de la educación latinoamericana*, 22 (34), 19-43. <https://doi.org/10.19053/01227238.10101>
- Boaventura De Sousa. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: Clacso.
<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf>
- Borón, Atilio A. (1995). La economía política de la educación superior en América Latina: Reflexiones desde el caso argentino. *Perfiles Educativos*, (69), 1-16.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206903>
- Cornejo, L. (2021). La mirada decolonial desde las carpetas escolares de Historia. *Trabajos y Comunicaciones*, (54), 1-14. <https://doi.org/10.24215/23468971e147>
- Cuadro, O. (2009). *Los cuatro cocodrilos del alma*. Sexta edición, editorial Homini . Perú.
<https://www.dichosyrefranes.net/libro/libro-los-cuatro-cocodrilos-del-alma-pdf.html>.
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: ediciones Trilce.
http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf
- Degregori, C. (1990). *Tiempos de ira y amor*. Lima: Editorial Desco <https://catalogo.iep.org.pe/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=5418>.
- Díaz-Soler, C. (2022). El currículo como pregunta: la transmisión de la cultura como problema. *Pedagogía y Saberes*, (57), 11-24. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13782>
- Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/53.Hacia_filosofia_politica_critica.pdf
- Encinas, J. (1969). *El Maestro*. En Alfonso Molina (comp.) *Ensayos revolucionarios del Perú*. Lima, Perú: Ediciones Peisa.
- Flores, G. (1994). *Buscando un inca*, Cuarta edición, editorial Horizonte- lima Perú.
<https://es.scribd.com/document/397874084/Flores-Galindo-Buscando-Un-Inca>

- Freire, P (2005). La educación como práctica de la libertad.: Santiago: Siglo XXI. https://asslliub.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf_-1.pdf
- Frisch, P., Fernández, S., Rago, W., Fares, C., Bertazzo, T., Sáenz, M. y Tumas, M. (2022). Algunas reflexiones sobre nuestra práctica docente. En Frisch Pablo y Stoppani Natalia (comp.), Hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra América: miradas, experiencias y luchas, pp. 333-340. Buenos Aires: Repositorio Institucional CCC. <https://repositorioccc.omeka.net/items/show/109>.
- Garcés, M., Miño, R., Neut, P., Passerón, E. (2022). Reconstruir un mundo en el que valga la pena vivir: experiencias para la emancipación y la transformación desde la escuela. Revista Izquierdas, 51,1-12. <http://www.izquierdas.cl/ediciones/2022/numero-51/120-numero-52>
- Giner, A., Saldívar, A., Duarte, J. y Keck, C. (2018). Re-pensando la colonialidad y decolonialidad en el espacio de la educación no formal desde la interculturalidad crítica en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. *Sinéctica*, (50), 1-23. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-005](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-005)
- Giroux, H. (2004). Teoría y resistencia en la educación. México D.F.: Siglo XXI. <https://www.otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2021/07/Teoria-y-Resistencia-Henry-Giroux.pdf>
- Gramsci, A. (2007). La alternativa pedagógica. México D.F.: Fontanara. https://arxiujosepserradell.cat/wp-content/uploads/2021/12/GRAMSCI-ANTONIO-La-Alternativa-Pedag%C3%B3gica-por-Ganz1912_.pdf
- Grosfoguel, R. (2007). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. En J. Saavedra (comp.), Educación superior, interculturalidad y descolonización (pp. 87-24). La Paz, Bolivia: Fundación PIEB; CEUB. https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2020/03/bpieb_51_201_superior.pdf
- Guerra, M y Seda, I. (2022). Acciones de resistencia del docente recurso para la atención integral del alumnado. Perspectiva Educacional. Formación de Profesores, Vol 61(1), pp. 31-52. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/1275/397>
- Guzmán, M. y Langer, E. (2021). La desigual distribución de saberes para el trabajo en escuelas secundarias. *Pedagogía y Saberes*, (55), 121-135. <https://doi.org/10.17227/pys.num55-11862>
- Imen, Pablo (2011). Pedagogía y emancipaciones en la Venezuela Bolivariana: la política educativa para el socialismo del siglo XXI. *Educação & Sociedade*, 32 (115), 393-410. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87319092009>
- Ithuralde, R. (2020). Pensando una educación popular en ¿Ciencias? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, 186-208. <https://doi.org/10.1590/198053146644>
- Jameson, Fredric y Žižek, Slavoj (1998). Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo. Buenos Aires: Paidós. <https://www.rodare.cf/cursos/iea/unidad-iii/multiculturalismo-capitalismo-multinacional.pdf>
- Makatenko, A. (1977). La colectividad y la educación de la personalidad. Moskú: Editorial Progreso. <https://www.marxists.org/espanol/makarenko/la-colectividad-y-la-educacion-de-la-personalidad.pdf>
- Mariátegui, J. (2005). Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana. Lima, Perú: Orbis Ventures S.A.C.
- Martí, J. (1883). “Escuela de artes y oficios”, en *La América*, Nueva York. En José Martí, *Obras Completas*, Tomo 8.
- Martín, M. Casares, L. y Cáceres, C. (2021). Educación para el consumo sostenible desde la pedagogía crítica. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 47, 1-17. <https://www.scielo.br/j/ep/a/nLTLnLdJWYDNXHzWRjTZdQK/#>
- Mayor, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XXI*, (6),17-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600601>

- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y otros desafíos actuales*. Buenos Aires: Herramienta Edición. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/La-pedagogia-critica-revolucionaria-McLaren-P.-2012.pdf>
- Mignolo, W. (2007). Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial. En J. Saavedra (Comp.), *Educación superior, interculturalidad y descolonización* (pp. 55-86). La Paz, Bolivia: Fundación PIEB; CEUB. https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2020/03/bpieb_51_201_superior.pdf
- Morucco, M. (2019). la formación docente: un campo de contradicciones. *Movimiento-Revista De Educación*, (11), 208-235. <https://doi.org/10.22409/mov.v0i11.38842>
- Muñoz, G., López, D., y Rincón, Á (2021). Aplicación del enfoque decolonial y de equidad de género en instituciones de educación básica y media alternativa en Colombia. *Cadernos Pagu*, n. 62. 1-15 <https://doi.org/10.1590/18094449202100620018>.
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la Educación para Cambiar el Mundo*. Santiago: Indigo.
- Ortega, P., y Villa, Y. (2021). La pedagogía crítica: sentires insumisos desde el devenir feminista. (pensamiento), (palabra). Y obra, (26), 145-166. <https://doi.org/10.17227/ppo.num26-14385>
- Paredes Lara, J. (2019). Alejandro Deustua: Un filósofo educador en la dirección de la Biblioteca Nacional del Perú (1918-1928). *FENIX*, (47), 31-46. <https://doi.org/10.51433/fenix-bnp.2019.n47.p31-46>
- Peñaloza, W. (2020). *Walter Peñaloza Ramella Vigencia de su enfoque educativo, breve antología*. Lima, Perú: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Fondo Editorial. <http://www.une.edu.pe/uneweb/wp-content/uploads/2021/04/Libro-Walter-Pe%C3%B1aloza-Ramella.pdf>
- Pineau, P. (2009). ¿por qué triunfó la escuela? la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En Pablo Pinau, Inés Dussel y Marcelo Caruso (Eds.). *La escuela como máquina de educar, Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, pp. 27-52. Buenos Aires: Paidós. <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/chardon/Pineau%20-%20Por%20que%20triunfo%20la%20escuela.pdf>
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En D. Assis (Selecc.), *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). Buenos Aires, Argentina: CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>
- Rátiva, M., Lima, J., y Soto, D. (2022). Formación docente en perspectiva decolonial: narrativa de educadores normalistas. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 13(37), 194-211. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2022.37.1311>
- Rodríguez, J. (2021). José Martí, Paulo Freire y Hugo Zemelman: la tecnología desde una educación emancipadora. *Revista Colombiana de Educación*, (81), 249-268. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10924>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. y González-Faraco, J. C. (2021). La educación culturalmente relevante: un modelo pedagógico para los estudiantes de origen cultural diverso. Concepto, posibilidades y limitaciones. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 153-172. <https://doi.org/10.14201/teri.22990>
- Salazar Bondy, A. (1985). *Entre Escila y Caribdis*. 3ª ed. Lima: Ediciones Rikchay Perú. <https://repositorio.cultura.gob.pe/handle/CULTURA/97>
- Salinas-Arias, B. (2022). Colonialidad, currículo e interés en la educación musical: el caso del conservatorio del Tolima. *Entramado*, 18(1), 2-16. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.7335>
- Sarzuri, M., y Garrido Gómez, A. (2020). Sensibilidades y ciudadanías interculturales. Retos para la educación. *Publicaciones*, 50(4), 75-86. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i4.17782>
- Stoppani, N. (2015). Las Expediciones pedagógicas: reflexión educativa y unidad. *Revista Idelcoop*, N°217, 153-162. <https://www.idelcoop.org.ar/revista/217/expediciones-pedagogicas-reflexion-educativa-y-unidad-latinoamericana>

- Tranier, José. (2020). “Colonialidad del Poder” y procesos de deconstrucción de los Estados-Nación en América Latina (Semblanza para Aníbal Quijano: El Quijote Andino y de las Pampas). *Praxis educativa*, 24(3), 1-22. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240312>
- Úcar, X. (2018). La pedagogía social frente a las desigualdades y vulnerabilidades en la sociedad. *Zona Próxima*, 29, 52-69. <https://doi.org/10.14482/zp.29.0005>
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista educación y pedagogía*, 19(48), 25-35. https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad__colonialidad_y_educacion_0.pdf
- Zuluaga J., y Largo, W. (2020). Educación propia como rescate de la autonomía y la identidad cultural. *Praxis*, 16(2), 179–186. <https://doi.org/10.21676/23897856.3657>